Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 0370602
Centre d'intérêt: 260

Bryncyka, Josef.

Consolidation et évaluation du modèle d'interventions scolaires auprès des élèves dits TLA, TGA et MSA dans une polyvalente organisée sans secteur particulier réservé à cette clientèle (Mont-Bruno) / Josef Bryncyka, chercheur ; Thomas Arsenault, responsable du projet. -- [Saint-Lambert] : Commission scolaire régionale de Chambly, Direction des services de recherche et de planification, 1981.
257 p. ; 28 cm.

Titre de la p. de faux-titre: Intégration des MSA, TGA, TLA: rapport final. La couv. porte en outre: Projet-pilote TA #17, rapport final 1980-1981. Publ. comme no 64, 1981 de la revue Info-recherche.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Trouble d'apprentissage *Trouble du comportement *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Adaptation scolaire *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Depuis 1979-1980, la polyvalente de Mont-Bruno (c.s.r. de Chambly) expérimente de manière structurée l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation au secteur de l'enseignement régulier. Il s'agit de faire vivre aux élèves concernés une expérience d'intégration scolaire par: 1. des apprentissages dans un groupe régulier hétérogène; 2. une identification à un encadrement physique restreint et personnalisé; 3. un personnel d'éducation qui offre des services évitant une situation de marginalité pour les élèves en difficulté.

Les clientèles visées par le programme d'intégration scolaire sont de trois types: mésadaptés socio-affectifs (MSA), troubles graves d'apprentissage (TGA), et troubles légers d'apprentissages (TLA). Après avoir décrit le modèle d'organisation utilisé, le volume rend compte de l'évaluation du programme réalisée en 1980-1981: examen du dossier des élèves, utilisation de fiches d'observation et de questionnaires d'attitudes destinés aux élèves et aux enseignants (instruments reproduits en annexe).

L'intégration des élèves en difficulté aux classes régulières ne nuit pas à leur rendement scolaire; ces élèves semblent par ailleurs apprécier grandement cette approche. De plus, il ne semble pas que le fait que les élèves réguliers manifestent aux TGA moins de considération soit un obstacle à leur intégration. Le modèle d'intégration centré sur l'équipe multidisciplinaire s'est avéré pour sa part très valable.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Chambly

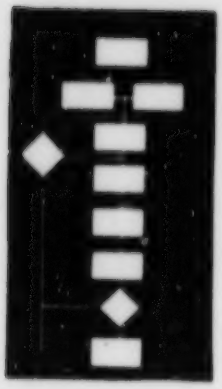
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

INFO-RECHERCHE n: 64

INTÉGRATION DES MSA - TGA - TLA

Rapport final

DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION



INFO-RECHERCHE no 64

TITRE: Consolidation et évaluation du modèle d'interventions scolaires auprès des élèves dits TLA, TGA et MSA dans une polyvalente organisée sans secteur réservé à cette clientèle (Mont-Bruno)

AUTEUR: BRYNCZKA, Josef

SECRETAIRE: Lucie Chapleau, Elaine Guay

Les opinions émises dans les textes n'engagent que les auteurs et non l'Institution dont ils font partie.

L'INFO-RECHERCHE EST UNE REVUE MENSUELLE D'INFORMATION ET DE REFLEXION PUBLIEE PAR LA DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION SOUS LA DIRECTION DE JAN PALKIEWICZ

DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION

FEUILLE SYNTHESE DE PRESENTATION DU RAPPORT

PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION
1980-1981

Commission scolaire: Régionale de Chambly

Région administrative: 6C

Secteur: Adaptation scolaire Groupe âge: 12 et 16 ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 194

Titre du projet: Consolidation et évaluation du modèle d'interventions scolaires auprès des élèves dits TLA, TGA et MSA dans une polyvalente organisée sans secteur particulier réservé à cette clientèle (Mont-Bruno).

Responsable du projet: Nom: Thomas Arsenault

Fonction: Directeur-adjoint

Téléphone: 653-1541

Chercheur attitré: Nom: Josef Brynczka

Fonction: Chercheur

Téléphone: 465-2700

Objectifs du projet (résumé):

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour:

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-81: $ 87,355

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE

D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

DANS LE CADRE DE L'ACTION

"PROJET-PILOTE"

RAPPORT FINAL

Août 1981

PRESENTATION

L'action entreprise dans le cadre des projets-pilotes touche à sa fin. Quel était le but de cette vaste opération à laquelle ont participé tant de personnes? Préoccupé par un véritable esprit démocratique, le Gouvernement du Québec voulait explorer de concert avec le milieu, divers modèles d'intégration dans les cours réguliers, des handicapés et de ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Dans une société technico-industrielle, de plus en plus spécialisée, il est plus facile d'écarter ceux qui ne peuvent se ranger dans le peloton de choc que de les aider à en faire partie. C'est d'abord une question d'attitude et de valeur. Ou bien l'on voit le monde comme une collection d'individus interchangeables et on ne retient que ceux qui sont rentables, ou bien on le voit comme une entité dans laquelle chacun a un rôle à jouer et alors, tous ont droit à leur part de chance. Le Québec a beaucoup fait dans le monde de l'éducation depuis le début de la révolution tranquille. Certaines réalisations n'ont pas été comprises. Devant l'effort d'adaptation et de transformation qu'elles exigeaient, il était plus facile de revenir en arrière dans les sentiers battus de l'école d'antan. C'est ainsi que nous nous trouvons devant une école polyvalente vidée de son sens et de sa raison d'être. Cette école qui devait être "l'école de tous", l'école des adultes et l'école des jeunes, le centre de la vie sociale et culture du milieu, l'école ouverte aussi bien aux handicapés qu'à ceux que nous

appelons normaux, cette école s'est cloisonnée, s'est enfermée dans les clauses d'une convention collective hermétique, et les réglementations d'une administration bureaucratique.

La raison d'être des projets-pilotes, n'est autre que celle d'un grand retour à la source par la vérification chiffrée d'hypothèses qui étaient là dès 1967. Tout est possible dans des conditions appropriées. Nous pouvons donc retrouver dans la grande école publique toutes les catégories de la population à condition de trouver des "éducateurs" à qui l'on donnera les moyens nécessaires de travailler dans le cadre d'une gestion intelligente. Mais ces conditions sont indissociables. Le véritable résultat des projets-pilotes est la confirmation des intuitions de ceux qui ont pensé l'école publique ouverte et dynamique. Il nous reste à réunir patiemment toutes les conditions, à les mettre progressivement en place et à revenir au sens perdu de l'école pour tous.

Nous espérons que les projets-pilotes dans lesquels tout le monde a tant investi auront participé efficacement au travail de clarification des objectifs, d'adaptation des stratégies, de conscientisation des évaluations et d'humanisation de l'organisation scolaire. La route est tracée, le point de départ est donné. L'avenir nous dira dans quelle mesure nous pouvons nous dépasser au-delà de la tranquilité, au-delà de nous-mêmes.

Jan Palkiewicz,
Directeur des services de
recherche et de planification.

TABLE DES MATIERES

		PAGE
1.	Titre du projet	1
2.	Commission scolaire - Ecole(s)	1
3.	Membres de l'équipe de recherche et d'intervention	2
4.	Plan de la recherche	3
	4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet	7
	4.2 Les objectifs de la recherche	34
	4.3 Hypothèses posées	39
	4.4 Elaboration du modèle d'intervention	41
	4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation	110
5.	Impact social	163
	5.1 Mesures prises pour informer s'il y a lieu, les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet	163
	5.2 Attitude des parents, des maîtres, des élèves et des autres	166
6.	Recommandations	170
7.	Bibliographie	178
8.	Sommaire du projet	179
9.	Budget	180a
10.	Identification	181

Annexe 1

4.1.e Organisation physique de l'école.
Extrait du projet éducatif 80-81 de l'école polyvalente du Mont-Bruno..... 182

Annexe 2

Les moyens d'évaluation
2.1 Fiches d'évaluation en français..... 188
2.2 Fiches d'évaluation en mathématiques..... 204
2.3 Moyens d'investigation..... 214
2.4 Questionnaire - Réaction des professeurs à l'intégration..... 236
2.5 Questionnaire - Réaction des élèves à l'intégration..... 245
2.6 Sociogramme..... 251

Annexe 3

Equipe pluridisciplinaire..... 254

1. TITRE DU PROJET

Consolidation et évaluation du modèle unique d'interventions scolaires auprès des élèves dits T.L.A., T.G.A. et M.S.A. dans une polyvalente organisée sans secteur particulier réservé à cette clientèle (Mont-Bruno).

2. COMMISSION SCOLAIRE

Régionale de Chambly

ECOLE

Polyvalente Mont-Bruno

3. MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

Nom	Formation et profession	Responsabilité dans le projet
Thomas Arsenault	M.Ed.	Responsable du projet
Céline Brault	M.A. Psy Bacc orientation	Personne-ressource M.S.A.
Jeannine Charron	Bacc orthopédagogie	Enseignante*
Céline Charron	Bacc enf. inadaptée	Enseignante*
Micheline David	Brevet spécialisé enfance inadaptée	Enseignante*
Nicole Viau	Bacc adapt. scol.	Enseignante*
Claire Lareau	Bacc adapt. scol.	Enseignante*
Guy Gendron	Bacc enf. inadaptée	Enseignant*
Manon Boulais	Bacc psycho-éduc. Bacc orthopédagogie	Psycho-éducatrice
Lina Couture	Tech. educ. spéc.	Educatrice spécialisée
Sylvie Faucher	Tech. éduc. spéc.	Educateur spécialisé
Jean Zuchowsky	Bacc sociologie	Educateur spécialisé
Fernand Berteau	Bacc théologie Bacc pédagogie	Travailleur social
Josef Brynczka	M.A. Phi. M.A. Psy. Dip. Psy. Chargé de cours U.de M.	Chercheur Personne-ressource

(*) Enseignants, classes-ressources, TGA et TLA.

4. PLAN DE LA RECHERCHE

Présentation de la problématique

Dès le début de l'existence de la polyvalente du Mont-Bruno, l'idéologie de l'intégration des enfants en difficulté constitue une partie intégrante de la philosophie pédagogique de l'école.

Aussi, la possibilité de constituer de cette expérience de l'intégration un projet de recherche coïncidait pleinement avec les besoins du milieu. Déjà, à l'époque de l'avant projet-pilote, le milieu était "en proie" à de différentes questions pertinentes, par exemple:

- Jusqu'où peut aller l'intégration?
- Quand c'est déjà l'intégration?
- Quel est le meilleur fonctionnement de l'école pour favoriser l'intégration? etc. etc.

Durant la première année du projet, aux questions de base, comme ci-haut, s'ajoutent d'autres interrogations, à savoir:

- Est-ce que le rendement scolaire des élèves en difficulté est positif dans le système intégré?
- Le modèle d'intervention auprès des M.S.A., enrichi par l'équipe de psycho-éducation est-il efficace?
- Quelles sont les composantes du phénomène l'intégration? 1

---

(1) Les réponses ou les ébauches de réponses à ces problèmes sont présentées dans: BRYNCZKA, J., Intégration, Info-recherche No. 54-2, St-Lambert, 1980, p. 301.

L'année suivante, qui est la deuxième année du projet-pilote, on veut toujours vérifier le rendement scolaire dans un système intégré, mais on pose également beaucoup d'autres questions d'ordre social et fonctionnel.

Ainsi, il est important de savoir:

- Est-ce que les élèves en difficulté sont acceptés par leurs collègues du régulier?
- Est-ce que le modèle d'intervention basé sur le tutorat est fiable?
- Comment réagissent les élèves T.G.A., eux-mêmes, à l'intégration?
- Quel type de classe préfèrent-ils?
- Comment réagissent les enseignants à l'intégration?
- Quel est le fonctionnement pédagogique profitable aux élèves-problèmes?

Le présent document tente d'apporter des réponses, en fonction de notre milieu, à quelques-unes des questions citées plus haut.

Il est difficile de ne pas acquiescer aux principes humanistes qui régissent la philosophie de l'intégration, pourtant il ne manque pas de voix qui la conteste en n'y voyant que le jeu politique et économique.

A ma connaissance, il n'y a pas de recherches au Québec qui démontrent la valeur de l'intégration pour les élèves eux-mêmes.

En voulant remplir cette lacune, nous avons posé les problèmes suivants:

- Est-ce que l'intégration influence l'évolution du concept de soi?
- Est-ce qu'il y a un impact de l'intégration sur les attitudes vis-à-vis des études?

Nous avons donc entamé ces deux recherches tout en donnant la priorité aux questions qui touchent directement le fonctionnement de l'intégration (ci-haut).

Pour éveiller la curiosité du lecteur, il est utile d'expliquer la constitution de l'échantillon pour ces recherches.

Dans deux milieux: un avec l'intégration, l'autre sans intégration, celui-ci constitue pour nous un milieu de contrôle, nous examinons deux groupes: un régulier et un T.G.A. Cela nous permet la comparaison entre les milieux différents et entre les deux types de classe: régulier et troubles d'apprentissage.

Les résultats de ces deux recherches ne sont pas présentés dans ce rapport, les données n'ayant pas pu être traitées à temps; aussi les analyses pertinentes des données, demandent l'approfondissement de certains éléments théoriques du concept de soi.

Il faut espérer qu'il nous sera permis de mener à bien ces recherches et ainsi contribuer à la reconnaissance de la juste valeur de l'intégration.

La liste de questions concernant la réalisation de l'intégration devra s'allonger de beaucoup si cette dernière veut être une véritable réussite. Il est temps de situer la problématique au niveau de l'intégration pédagogique. Les questions à poser pourraient concerner entre autre:

- l'adaptation du programme,
- l'adaptation ou le choix des styles d'enseignement,
- l'organisation du système scolaire en fonction de l'intégration,
- les services nécessaires pour réussir l'intégration,
- les critères du passage d'un degré à l'autre au niveau de l'insertion,
- la formation des enseignants, etc., etc.

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet

A-1) Spécification des difficultés des élèves concernés

Notre projet concerne les élèves qui peuvent être regroupés à la manière suivante:

- TLA en français
- TLA en mathématiques
- TGA en français
  (difficulté d'apprentissage en lecture, en écriture)
- TGA en mathématiques
- TGA, MSA
- MSA

A-2) Identification des troubles majeurs et associés

- Troubles de l'apprentissage en français:

  en lecture: - difficultés du décodage
  - problèmes de la compréhension

  en écriture: - dysorthographie
  - difficultés en rédaction

- Troubles de l'apprentissage en mathématiques:

  . difficultés du raisonnement
  . difficultés de la compréhension
  . difficultés de la mémorisation

- Troubles de comportements:

  . les comportements scolaires et sociaux inadaptés.

A-3) Instrumentation utilisée pour l'identification des troubles

- Les TGA secondaire I étaient identifiés par les tests de la C.S.R. Chambly et le test de la polyvalente Mont-Bruno (annexe 2.1).
- Les TGA secondaire II étaient identifiés par les tests de la polyvalente Mont-Bruno (voir l'annexe 2.1).
- Les MSA étaient identifiés par l'évaluation des enseignants et du psychologue de l'école.
- Les TLA étaient identifiés par la dictée ou le contrôle habituel de la classe.

B- Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment

Secondaire I	TLA 34
	TGA 31
	MSA 13
	Déviation multiple 1
Secondaire II	TLA 50
	TGA 8
	MSA 11
	Déviation multiple 1
Secondaire III	TLA 43
	MSA 2

C- Groupe-âge et sexe

L'âge des jeunes impliqués dans ce projet varie de 12 à 16 ans.

Pour le secondaire I, le sexe se répartit comme suit:

TGA: 8 filles, 23 garçons

MSA: 2 filles, 11 garçons.

D- Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"

Tous nos sujets (étudiants) sont intégrés dans des classes régulières, mais les services que les enseignants spécialisés en enfance inadaptée leur offrent varient.

Par exemple:

TLA: ont le service de l'enseignant spécialisé en classe régulière ou en classe-ressource.

TGA: sont en classes régulières, sauf en français et mathématiques; pour ces deux matières, ils vont en classe-ressource.

MSA: sont intégrés au régulier avec le service TLA, au besoin, et avec l'encadrement spécial apporté par l'éducateur spécialisé.

E- Organisation humaine et physique de l'école

Sur le plan de l'organisation humaine, le premier cycle de l'école est composé de la façon suivante:

1 adjoint principal
3 directeurs des unités
50 enseignants réguliers
7 enseignants spécialisés (enfance inadaptée)
3 éducateurs spécialisés
1 psycho-éducateur
1 agent de service social
1 conseiller d'orientation (psychologue)

Nombre d'élèves (Secondaire I & II): environ 900.

L'organigramme physique de l'école, voir l'annexe I.

F- Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions

INTERVENANTS	FONCTIONS
Responsable du projet	Animation des équipes d'intervenants. Coordination des interventions.
Directeurs d'unité	Responsables des intervenants.
Tuteurs	Responsables des interventions.
Professeurs	Intervenants-collaborateurs.
Conseiller d'orientation Psychologue	Personne-ressource pour MSA.
Psycho-éducateur	Personne-ressource pour des responsables des intervenants sur le plan comportemental.
Educateurs spécialisés	Intervenants - collaborateurs.
Travailleur social	Intervenant sur le plan familial.
Chercheur	Personne-ressource aux enseignants et aux éducateurs.

La description des rôles des intervenants et la répartition de leur temps, ainsi que les liens fonctionnels entre eux, seront présentés de la manière suivante: la description théorique, telle que proposée après la première année du projet[1], suivie des constatations factuelles recueillies par l'équipe des professionnels, sous l'égide du responsable du projet.

F-1) Directeur d'unité

Proposition théorique

- Veille à ce que chaque élève ait un encadrement éducatif efficace.
- S'enquiert de l'évolution de chaque élève-problème.
- Intervient en cas de difficultés de collaboration entre les intervenants.

Constatation dans la pratique

Les activités et la répartition du temps concernant les deux premiers points:

---

(1) Voir Info-recherche No. 54-2, pp. 160-162.

Rôle du Directeur d'unité	Nombre de Directeur	Durée
Rencontre d'élèves: - connaissance de l'élève - recherche de solutions - choix de tuteur	2/3	1 heure/ semaine
Rencontre de famille: - portrait de l'élève - remplir des grilles - planifier les interventions - s'assurer du support	2/3	journées pédagogiques ou rencontres hebdomadaires
Rencontre des tuteurs accompagné de l'E.S.: - déterminer le problème - rôle de chacun - évaluer les résultats	2/3	quotidien ou hebdomadaire
Etude de cas avec tuteur-E.S.-T.S.-P.éduc.: - connaître la problématique	2/3	1:30 / semaine
- établir des stratégies d'intervention	1/3	5/année
Rencontre de l'E.S.: - planification des interventions et des stratégies - évaluation	2/3	2 heures/semaine
Rencontre des personnes-ressources (Ps.ed.-T.S.-chercheur-infirmière): - connaissance de l'élève - style d'encadrement - connaissance des tuteurs	1/3	2 heures/semaine

Rôle du Directeur d'unité (suite)

Communication avec les parents: - téléphone-rencontre - connaissance de l'élève	1/3	45 minutes / semaine
S'outiller sur les problèmes de mésadaptation et sur les troubles d'apprentissage	1/3	50 heures / année
Coordonner et planifier le travail de l'éducateur spécialisé.	1/3	20 heures / année

Quant au troisième point, il paraît que le Directeur d'unité voit "à l'articulation des démarches en vue d'appliquer les stratégies décidées (encourager l'éducateur spécialisé, inciter à l'action le tuteur, etc.)".

Nous n'avons pas de données concernant les interactions dans l'équipe multidisciplinaire ni concernant l'action du Directeur à ce sujet.

F-2) Professeur-tuteur

Proposition théorique

Le professeur-tuteur intervient et coordonne[1] les interventions éducatives. Il est responsable de l'évolution de l'élève tant au niveau des acquisitions scolaires que du développement de la personnalité.

1) Il établit une relation positive avec l'élève-problème.

2) Il veille afin que l'élève ait son dossier où on présente son programme, les interventions et l'évolution.

3) Il s'informe du fonctionnement de l'élève auprès de ses collègues professeurs.

4) Il convoque les intervenants pour étude de cas.

5) Il s'assure qu'il y ait une stratégie d'intervention établie et respectée par tous les intervenants.

6) Il intègre à l'intervention les professeurs et les non-enseignants (éducateur, agent social, psycho-éducateur, psychologue, etc.).

7) Il évalue les résultats d'intervention.

---

(1) La coordination et la convocation des intervenants est officiellement du ressort du Directeur d'unité, mais dans la pratique, il est recommendable que les tuteurs puissent prendre cette responsabilité.

8) Il informe le Directeur d'unité des démarches et des résultats, au moins à la fin de chaque étape.

Constatation dans la pratique

Rôle du professeur-tuteur	Nombre de tuteurs	Durée
Ad 1) Etablir une relation ...		
Contact avec l'élève	8/8	1 à 3 fois / semaine
Encouragements	6/8	très variable
Suivi de l'élève (devoirs, efforts, etc.)	7/8	5 à 15 minutes/ semaine
Renseignements	1/8	1 fois / semaine
Relation d'aide	1/8	30 minutes / 2 semaines
Ad 2) Constituer le dossier ...		
Renseignement sur l'élève	3/8	variable
Noter les interventions	4/8	"
Rapport - synthèse	2/8	"
Ad 3) S'informer auprès des collègues ...		
Echanger avec les collègues sur l'élève	6/8	5 minutes et variable
Rapport écrit demandé	1/8	
Cueillette des données sur l'élève lors des journées pédagogiques.	7/8	5 minutes
Rencontres hebdomadaires	3/8	
Echange avec les éducateurs spécialisés.	2/8	

Rôle du professeur-tuteur (suite)

Ad 4) Convoque pour étude de cas ...

Demande pour étude	2/8
Participe à l'étude de cas	3/8

Ad 5) S'assure du respect des stratégies ...

Echange des renseignements sur l'élève	4/8

Ad 6) Intègre les autres intervenants ...

Donne des informations	3/8
Propose une solution commune	2/8
Conseille P.N.E.	1/8

Ad 7) Evalue les interventions ...

Sporadiquement	6/8
Par étape	5/8
Avec l'élève	2/8

Ad 8) Informe le Directeur d'unité 5/8

Autres:	communication avec les parents	5/8

Constatation dans la pratique

Rôle du conseiller d'orientation, psychologue	Fréquences
1) L'évaluation des élèves	
. collective	1:30/6 fois/année
. individuelle	1:30/15fois/année
2) La cueillette des données sur l'élève	
. rencontre du titulaire	30 min./15fois/année
. étude des dossiers	15 min./50fois/année
. rapports	1:00/10fois/année
3) Le suivi des élèves	
. étude de cas	30 min./10fois/année
. consultation	variable
4) Le support aux intervenants	
. information professionnelle	au besoin
. relation d'aide	au besoin
. conseils à propos des interventions	au besoin
5) La participation à l'évaluation du projet	
. consultation à propos des moyens d'évaluation	occasionnellement
. description des rôles des intervenants	5 jours/année

F-3) Conseiller d'orientation, psychologue

Proposition théorique

- Il voit à l'évaluation complète (bilan fonctionnel) de chaque élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
- Il participe au suivi de ces élèves tout au long de l'expérimentation.
- Il apporte un support au personnel d'éducation.
- Il évalue, à chaque fin d'étape, l'ensemble des interventions en fonction des objectifs.

Rôle du conseiller d'orientation, psychologue (suite)

6) Les relations publiques concernant le projet-pilote

. présentation

. visites, etc. etc. 9 fois/année

F-4) Psycho-éducateur

Proposition théorique

- Il encadre les éducateurs spécialisés.
- Il analyse les investigations et les interventions de ceux-ci.
- Il participe aux discussions des cas.
- Il est personne-ressource au niveau des approches éducatives et thérapeutiques.
- Il procède aux thérapies individuelles et de groupes.
- Il est disponible comme personne-ressource à la demande des professeurs.

Constatation dans la pratique[1]

Rôle du psycho-éducateur	Fréquence
Il participe aux discussions de cas	
. préparations (contacts, outils, etc.)	1 heure par cas
. analyse des cas	3/4 cas/semaine
. suivi (rencontre des intervenants, des parents)	fréquemment
Il est personne-ressource pour les éducateurs spécialisés	
. rencontres collectives	3 heures/1 fois/ semaine
. rencontres individuelles	2 heures/1 fois/ semaine
Il procède aux thérapies	
. rencontres individuelles	2 heures/1 fois/ semaine
. de groupe - PRODAS	2 heures/1 fois/ semaine
Il est disponible aurpès des équipes de formation	
. rencontres individuelles	1 heure/semaine/ année
. rencontres collectives	1 heure/2 fois
Il collabore avec:	
. Directeurs d'unité (mise à jour sur le fonctionnement, assistance, conseil)	1 heure/3 fois/ semaine (fins d'étapes)
. Conseiller d'orientation (analyse de cas)	1 heure/1 fois/ 2 semaines
. Travailleur social (analyse de cas)	5 heures/ semaine

(1) Pour les détails, le lecteur aura l'intérêt de consulter le document Ronéo Mi/dev 1981.05.28, Polyvalente Mt-Bruno.

Rôle du psycho-éducateur (suite)

Il rencontre:	
. le Directeur du secteur (mise à jour, orientation)	1 heure/1 fois/ semaine
. le chercheur (méthodologie, approches)	au besoin
Il participe à l'évaluation du projet	
. consultation	5 jours/année
. description des rôles des intervenants	Id.

F-5) Educateurs spécialisés

Proposition théorique

L'Educateur spécialisé intervient en étroite collaboration avec le professeur-tuteur.

- Il établit le contact personnel avec l'élève.
- Il tient à jour le dossier de l'élève.
- Il participe à l'étude des cas.
- Il apporte des suggestions lors de l'établissement des stratégies d'intervention.
- Il procède à certaines interventions convenues (passeport, défi, soutien, etc.).
- Il informe le professeur-tuteur de sa démarche et des résultats.
- Il suggère des ajustements.
- Il fait appel aux personnes-ressources pour adapter ses interventions.
- Il tient au courant le psycho-éducateur de ses démarches et de sa façon de procéder.

N.B.: Il a un bureau dans la salle des profs de la famille de son appartenance.

Constatation dans la pratique

(Les éducateurs remplissent, tous, les rôles proposés en théorie. Les manifestations de ces rôles varient, je les cite ici, après l'équipe des professionnels du projet.)

Rôle des éducateurs spécialisés	Fréquence - durée
1) Etablir un contact personnel avec l'élève M.S.A.	
- Rencontre avec l'élève en classe.	Très variable selon l'éducateur spécialisé et selon l'élève
- Rencontre individuelle avec l'élève (informelle) casier, battements, midi, etc.	Id.
- Rencontre individuelle formelle, occasionnellement avec le tuteur.	Id.
- Participation avec les élèves à des fêtes et à des activités.	Id.
- Rencontres à domicile.	Id.

Rôle des éducateurs spécialisés (suite)	Educateurs
2) Participer aux études de cas.	
- Préparation aux études de cas: ramasser des données, observer l'élève, etc.	2/3
- Etude de cas dans l'unité: directeur d'unité, tuteur et éducateur spécialisé.	1/3
- Etude de cas avec personnes-ressources.	3/3
- Participation à des études de cas dans d'autres unités.	1/3
3) Apporter à l'équipe de formation ses suggestions dans l'établissement des stratégies d'intervention.	
- Présence dans la famille pour recevoir et partager le vécu.	2/3
- Expliquer aux enseignants la dynamique de l'élève mésadapté.	1/3
- Expliquer et préciser à l'équipe les instruments d'intervention.	2/3
- Préparation d'activités avec la famille.	2/3
4) Procéder aux interventions soutenues.	
- Présence en classe: observation = participation.	3/3
- Suivi quotidien face à certains étudiants.	1/3
- Rencontre hebdomadaire d'étudiants pour un suivi spécifique au niveau de la dynamique du jeune.	3/3
- Contacts auprès de parents.	2/3
- Interventions spontanées.	2/3

Rôle des éducateurs spécialisés (suite)

5) Informer le tuteur de sa démarche et des résultats.

- Echanger avec le tuteur sur la dynamique de l'élève concerné.
- Vérifier avec lui l'évolution de son comportement.
- Décrire l'élève dans les autres classes.

6) Faire appel aux personnes-ressources pour adapter ses interventions.

- Sensibiliser les ressources au problème de l'élève. Vérifier leurs démarches et planifier les études de cas avec eux. 3/3

  Selon le cas: travailleur social, psycho-éducateur, conseiller en orientation, surveillant, policier, directeur d'unité.

- Faire appel à la collaboration des travailleurs sociaux (interne et externe) pour des informations et un suivi. 3/3
- Contacter les services du primaire au besoin. 1/3
- Faire appel à la clinique de psychiatrie. 1/3
- Mise à jour sur les stratégies d'intervention avec l'éducateur spécialisé et le travailleur social. 2/3
- Réunion d'équipe: éducateur, psycho-éducateur et travailleur social. 3/3

Rôle des éducateurs spécialisés (suite)

7) Participer à l'élaboration du dossier personnel de l'élève.

- Compte-rendu de rencontres avec élève et/ou parents plus certaines observations personnelles (notes d'évolution). 3/3

- Rapport-synthèse des interventions de l'année. 3/3

- Dossier-référence pour l'extérieur de l'école. 2/3

Autres activités

- Participer à la vie de famille: 2/3
  . information sur les rôles (éducateur spécialisé et psycho-éducateur)
  . activités de la famille
  . journées pédagogiques

- Mise sur pied et réalisation de projets demandant la participation de l'éducateur spécialisé en classe. 1/3

- Visite à domicile pour introduire une plus grande collaboration. 1/3

- Etablir un lien avec certains organismes extérieurs pour faciliter la référence. 1/3

F-6) Travailleur social

Les propositions théoriques devant caractériser le rôle du travailleur social ont toutes leur application dans la pratique. Leurs manifestations concrètes méritent d'être énoncées.

Rôle du travailleur social	Fréquence
1) Assurer la continuité des interventions scolaires au niveau familial.	
- Rencontre à domicile ou à l'école:	1 heure/2 fois
. présenter et expliquer les interventions de l'école;	
. aider les parents à se fixer des objectifs précis par rapport à l'élève, à effectuer certaines démarches;	
. aider les parents à obtenir des services adéquats pour l'élève;	
. dans le cas d'un placement, préparer le retour de l'enfant au foyer.	
- Mise à jour dans chaque famille.	5 heures/fins d'étapes
2) Organiser l'aide nécessaire aux élèves et aux parents sur le plan familial.	
- Recevoir les demandes d'ordre.	1 heure/3 fois
- Rencontres individuelles.	1 heure/10 fois
- Constitution d'un dossier.	1 heure/1 fois
- Intervenir en situation de crise.	20 heures/année

Rôle du travailleur social (suite)

3) Participer aux discussions de cas.

- Recueillir des informations.	3 heures/1 fois/ semaine
- Analyser les cas.	3 heures/1 fois/ semaine
- Rencontrer des intervenants extérieurs.	1 heure/1 fois/ mois

4) Collaborer avec:

- psycho-éducateur (stratégies d'intervention)	5 heures/semaine
- éducateurs spécialisés	2 heures/1 fois/ semaine
- psychologue (consultation)	
- intervenants extérieurs (travailleur social, psychiatre, etc.)	
- directeur du secteur (cas problème)	
- chercheur (moyens d'évaluation).	

F-7) Chercheur

- Il surveille et analyse l'impact du projet, dans le milieu.
- Il est responsable de l'évaluation globale du projet.
- Il voit à la rédaction des rapports.
- Il intervient comme personne-ressource.

Auprès des directeurs d'unité

- Stimulation à l'animation des équipes d'intervenants (à titre d'exemple, voir l'annexe 3).

Auprès des professeurs

- Stimulation à l'intégration pédagogique dans des matières académiques sans classes-ressources (ex: anglais).
- Stimulation à la recherche de la pédagogie appropriée dans des classes-ressources ... etc.

Auprès de l'équipe de psycho-éducation

- Stimulation à la recherche des interventions appropriées.
- Stimulation à l'application des approches de l'éducation sociale et affective (cf. PRODAS).

G- Assiette horaire

T.G.A. Secondaire I

6h/semaine FRA (classe-ressource)
5h/semaine MAT (classe-ressource)
3h/semaine ANG (classe régulière)
3h/semaine ECO (classe régulière
2h/semaine ENS. REL. ou MOR. (classe rég.)
2h/semaine ED. PHY. (classe régulière)
3h/semaine ART et MUS. (classe régulière)
1h/semaine Activité intégrée (classe rég.)

T.G.A. Secondaire II

4h/semaine FRA (classe-ressource)
4h/semaine MAT (classe-ressource)
3h/semaine ANG (classe régulière)
2h/semaine ENS. REL. ou MOR. (classe rég.)
2h/semaine ED. PHY. (classe régulière)
3h/semaine ART et MUS. (classe régulière)
3h/semaine HISTOIRE* (classe régulière)
1h/semaine Activité intégrée (classe rég.)
3h/semaine Economie familiale (classe rég.)

M.S.A.

Horaire de l'élève régulier avec support extérieur au besoin.

T.L.A. Secondaire II et III

Classe-ressource (en partie)

---

* Certains élèves remplacent ce cours par l'exploration des métiers.

H- Facteurs géographiques

H-1) Type de région: urbaine.

H-2) Territoire desservi par l'école: 30 milles.

H-3) Transport scolaire: répercussion dans le projet - aucune.

I- Ententes de services avec le ministère des affaires sociales

Le concours du travailleur social assuré par le C.S.R.S.

J- Autres

Le nombre d'élèves TGA ou MSA par classe régulière:

3 ou 4 TGA
1 ou 2 MSA

Le nombre d'élèves par classe-ressource:

TGA: environ 15
TLA: 7, 1 heure/semaine.

4.2 Les objectifs de la recherche

Objectif général[1]

Dans un cadre assuré par une équipe multidisciplinaire, faire vivre à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage une expérience d'intégration à la polyvalente par:

- des apprentissages dans un groupe régulier hétérogène;
- une identification à un encadrement physique restreint et personnalisé;
- un personnel d'éducation qui offre des services évitant une situation de marginalité, concernant les troubles d'apprentissage.

Opérationnalisation de l'objectif général

Le pivot de l'objectif général est l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à la polyvalente. L'intégration concerne donc déjà deux groupes d'élèves: ceux qui manifestent des troubles de comportements (MSA) et ceux qui présentent des troubles d'apprentissage. Le deuxième groupe doit être encore scindé en deux, à savoir: les troubles d'apprentissage

(1) L'objectif général et certains objectifs spécifiques sont les mêmes cette année que la première année du projet. C'est pour cela que je le reprend de Info-recherche, 54-2, St-Lambert, 1980.

graves (TGA) et les troubles légers (TLA). Nous avons alors trois groupes dans ce projet dont certains se recoupent, par exemple les TGA qui sont en même temps des MSA.

Néanmoins, nos démarches trouvent leurs spécificités par rapport à ces trois aspects de l'inadaptation scolaire, c'est-à-dire TLA, TGA et MSA.

Il me semble utile de présenter l'opérationnalisation de l'objectif général séparément pour chacun de ces aspects.

Il vaut mieux commencer par la présentation de la recherche concernant notre structure scolaire pour réaliser l'intégration (4.2.1), ensuite nous verrons l'opérationnalisation de l'objectif pour les TLA (4.2.2) l'opérationnalisation de l'objectif pour les TGA (4.2.3) et finalement pour les MSA (4.2.4).

Pour bien expliciter le contexte de cette recherche, j'ajoute que notre recherche-action est composée de deux plans très liés, à savoir: cheminement et expérimentation. Il est clair que le cheminement sur lequel nous insistons actuellement nous mène vers l'expérimentation scientifique.

4.2.1 Opérationnalisation de l'objectif quant à la structure favorisant l'intégration

- Analyse du fonctionnement scolaire durant l'année précédente.
- Elaboration de la structure unifiée centrée sur le Directeur d'unité comme responsable et sur le Tuteur comme le principal intervenant.
- Elaboration du rôle du Directeur d'unité comme animateur de l'équipe d'intervenants.
- Préparation d'outils permettant aux intervenants de connaître l'élève et de le situer dans son vécu scolaire.

4.2.2 Opérationnalisation de l'objectif pour les TLA

- Constater des difficultés en français ou en mathématiques.
- Explorer, en quoi consistent-elles?
- Planifier l'intervention de la récupération.
- Intervenir (en classe régulière ou en classe-ressource).
- Evaluer l'impact de l'intervention sur les acquisitions.
- Intégrer au fonctionnement régulier, si possible, ou réexaminer le cas.

4.2.3 a) Opérationnalisation de l'objectif pour les TGA (classes-ressources)

- Choisir les tests d'acquisition.
- Passer les tests.
- Analyser les acquisitions individuelles.
- Observation des comportements de l'élève.
- Analyse du problème de l'apprentissage.
- Adapter le style d'enseignement.
- Appliquer le programme choisi.

b) Opérationnalisation de l'objectif pour les TGA en académique sans classe-ressource (exemple: anglais)

- Analyse du problème.
- Passation des tests de connaissances:
  . test de la Régionale
  . test de l'école.
- Analyse des tests de connaissances.
- Sélection de la clientèle en difficulté d'apprentissage.
- Elaboration des fiches de récupération.
- Application du programme de récupération.

4.2.4 Opérationnalisation de l'objectif pour les MSA

- Présenter des moyens d'observation concernant les comportements scolaires des élèves.

- Retenir les éléments facilitants l'observation des élèves. Concevoir une méthode d'observation propre à chaque intervenant.

- Observer les MSA dans des situations d'apprentissage et de relations interpersonnelles où ils manifestent des difficultés.

- Cueillir des informations concernant le travail scolaire et les relations.

- Analyser les données recueillies.

- Proposer les interventions.

- Apporter du support à l'élève.

- Analyser l'impact des interventions sur le fonctionnement scolaire de l'élève.

4.3 Les hypothèses posées

Hypothèse générale

En intégrant tous les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement dans des classes dites "régulières" et en leur offrant des services appropriés, il y aura des progrès mesurables et une acquisition de connaissances accrues.

Hypothèses opérationnalisées[1]

1. Le support spécial à l'intérieur de la classe régulière apporté aux élèves TLA permet leur insertion au fonctionnement régulier.

2. Le support spécial apporté aux élèves TGA en français, en classe-ressource, permettra l'intégration d'une partie de ce groupe au fonctionnement régulier (sec. I).

3. Le support spécial apporté aux élèves TGA en mathématiques, en classe-ressource, permettra l'intégration d'une partie de ce groupe au fonctionnement régulier (sec. I).

4. Le support spécial apporté aux élèves TGA (faibles) en français, permettra une augmentation

(1) Les hypothèses de 1 à 7 sont les mêmes que dans Inforecherche 54-2, St-Lambert, 1980.

des acquisitions des notions académiques de base en français.

5. Le support spécial apporté aux élèves TGA (faibles) en mathématiques, permettra une augmentation des acquisitions des notions académiques de base en mathématiques.

6. La structure scolaire que nous avons mise en place permettra aux élèves MSA de se maintenir dans le fonctionnement scolaire habituel.

7. En observant le fonctionnement scolaire des élèves MSA, nous constaterons une amélioration de leurs comportements, tel que souhaité dans notre organisation.

8. Le fonctionnement scolaire basé sur le tuteur comme le premier intervenant et le Directeur d'unité comme le responsable de l'équipe est-il fiable pour réaliser l'intégration?

9. Les élèves T.G.A. sont-ils acceptés par leurs collègues dits réguliers?

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

Comme nous l'avons déjà mentionné, les interventions dans ce projet concernent trois manifestations des difficultés scolaires des élèves: troubles légers, troubles graves et troubles de comportement.

Nous allons présenter le cheminement des intervenants à propos de ces trois manifestations. Les différents modèles d'intervention peuvent être dégagés. Pour certains de ces aspects, on peut constater plusieurs stratégies utilisées. Mais il ne faudrait pas oublier que le coeur de notre expérience est constitué par le vécu de l'intégration.

Il y a un modèle qui peut être déduit de cette expérience, bien sûr, pourtant l'essentiel c'est la confirmation de l'idéologie sur laquelle se base l'école; l'idéologie qui tend vers: offrir à chaque élève, sans exception, la scolarisation optimale, selon ses capacités et respectueuse, i.e., à l'exclusion de la ségrégation.

Voyons maintenant quelles sont les problématiques particulières pour ces divers éléments du projet.

4.4.1 L'explication de la problématique particulière

- La problématique de l'intégration

Une fois l'idéologie humaniste de l'intégration adoptée, il reste des questions pragmatiques:

- L'intégration est-elle réalisable?

- Est-elle rentable pour les élèves?

- Est-elle souhaitable par les professeurs?

Et pour cette année, plus particulièrement, nous avons hypothétisé sur le fonctionnement centré sur le tuteur - responsable des interventions et le Directeur d'unité - responsable des intervenants.

Au niveau de l'intégration sociale, nous posons le problème de l'acceptation des élèves T.G.A. dans des groupes réguliers.

Quant à l'intégration pédagogique, nous avons réussi à poser la question:

"Comment aider les T.G.A. dans une classe régulière en apprentissage de l'anglais?"

- La problématique des T.L.A.

Pour les élèves qui, sans accuser un retard important sur le plan des acquisitions académiques, présentent des difficultés pour suivre le programme régulier, s'impose un plan d'aide.

La conception de cette aide nous inspire quelques interrogations:

- Quelle structure de classe serait la plus propice?

- Quel type de collaboration autre que les professeurs (régulier et ressource) serait profitable?

- Quel style d'enseignement est le plus bénéfique pour la clientèle T.L.A.?

- La problématique des T.G.A.

Parmi nos élèves dits T.G.A., nous distinguons ceux qui ayant le retard important sont motivés pour l'apprentissage et ceux qui en plus du retard grave manifestent l'absence de la motivation pour l'académique ou les troubles cognitifs.

L'objectif pour le premier groupe vise la récupération et le fonctionnement au régulier.

Pour le deuxième, le problème se pose en terme de la rééducation.

- La problématique des M.S.A.

Les difficultés des M.S.A. se manifestent par les comportements inacceptables par rapport au fonctionnement scolaire actuel (règlements, tâches); par rapport aux personnes (impolitesse, agressivité); par rapport à la société (actes délinquants).

4.4.2 Les objectifs de l'intervention

Objectif général

Dans un cadre assuré par une équipe multidisciplinaire, faire vivre à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, une expérience d'intégration à la polyvalente par:

- des apprentissages dans un groupe régulier hétérogène;
- une identification à un encadrement physique restreint et personnalisé;
- un personnel d'éducation qui offre des service évitant une situation de marginalité, concernant les troubles d'apprentissage.

Objectifs spécifiques concernant les apprentissages

1. A l'aide d'un support spécial, à l'intérieur de la classe régulière ou à l'extérieur de celle-ci, rendre capable les élèves TLA de s'insérer dans le fonctionnement régulier.
2. A l'aide d'un support spécial apporté aux élèves TGA, en français, en classe-ressource, rendre ceux-ci capables d'intégrer le fonctionnement régulier (Sec.I).
3. A l'aide d'un support spécial apporté aux élèves TGA, en mathématiques, en classe-ressource, rendre ceux-ci capables d'intégrer le fonctionnement régulier (Sec.I).

4. A l'aide d'un support spécial apporté aux élèves TGA, en français, en classe-ressource, rendre ceux-ci capables d'améliorer les acquisitions des notions académiques de base en français.

5. A l'aide d'un support spécial apporté aux élèves TGA, en mathématiques, en classe-ressource, rendre ceux-ci capables d'améliorer les acquisitions des notions académiques de base en mathématiques.

Objectifs spécifiques concernant les comportements

6. Dans la structure scolaire où les élèves MSA sont intégrés et avec l'aide de toutes les composantes de cette structure, rendre capable ces élèves de se maintenir dans le fonctionnement scolaire habituel.

7. Rendre capable ces élèves d'améliorer les manifestations des comportements souhaités dans notre structure.

4.4.3 La description des types d'intervention adoptés

1. Le plan structural

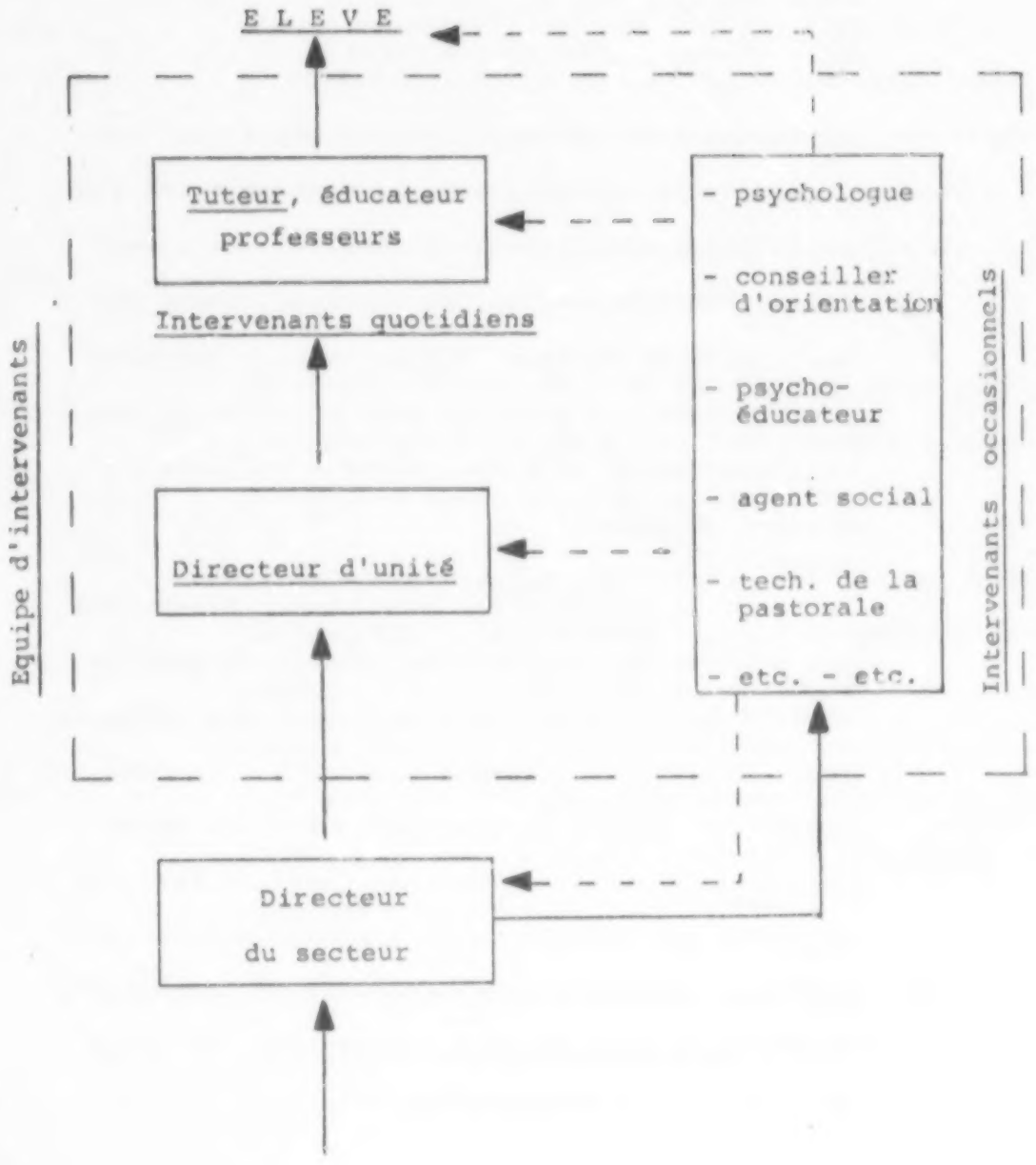
Afin de promouvoir l'intégration sociale et de préparer l'intégration pédagogique, nous avons opté pour le système basé sur l'équipe d'intervenants avec le responsable officiel - Directeur d'unité et le responsable fonctionnel - le Tuteur.

L'ébauche du modèle théorique était décrit dans le rapport final de l'année dernière.[1] Certains éléments de ce modèle, ayant trait au tutorat, furent ajoutés lors du rapport d'étape. Pour une meilleure compréhension de notre modèle fonctionnel, je le présenterai tel qu'il était décrit avant l'implantation et ensuite j'apporterai des changements effectués dans la pratique. Rappelons d'abord le schéma de l'équipe d'intervenants.

---

(1) Voir Info-recherche No. 54-2, St-Lambert, 1980, pp. 168-171.

EQUIPE D'INTERVENANTS



Tous les paliers de ce schéma sont au service de l'élève. Le plus important est le premier, c'est lui qui est directement engagé dans le développement de l'élève. Il est naturel qu'il y ait un responsable de l'action quotidienne auprès d'un écolier.

Le tuteur semble être le plus désigné pour remplir ce rôle. Evidemment, il ne s'agit ici que de la responsabilité fonctionnelle. Cela veut dire qu'un intervenant, par exemple, quand il veut vérifier le type d'intervention convenue pour un aidé, ou quand il veut apporter du nouveau concernant un élève, il peut toujours s'adresser au tuteur.

Pourtant le tuteur n'est pas investi d'autorité par rapport aux autres intervenants et dans la réalité quotidienne, on s'apperçoit que celle-là est nécessaire. D'autant plus qu'à l'action auprès des élèves participent aussi les personnes-ressources (intervenants occasionnels). La personne qui cimente toute l'équipe d'intervenants et répond officiellement des interventions est le Directeur d'unité. Nous avons donc une équipe avec un responsable.

La responsabilité du Directeur d'unité, quoiqu'elle soit d'autorité ne doit pas être directive. Les intervenants ne peuvent pas être limités à l'exécution des interventions. Dans l'intégration, il s'agit essentiellement de l'adaptation du fonctionnement scolaire et de l'enseignement. Une vraie adaptation exige un cheminement, une recherche permanente. Elle ne pourrait pas se faire sans évolution personnelle de l'intervenant, dont il ne peut décider que lui-même.

Le rôle du Directeur d'unité, dans ce processus, consisterait à disposer les intervenants à s'engager dans cette adaptation évolutive.

Il est donc l'animateur. Comme tel, il est l'âme de l'équipe, c'est-à-dire, la vie du groupe. Nous voyons, ici, l'aspect énergisant du rôle du Directeur d'unité. La vie de l'équipe comporte, outre la dynamique, l'aspect du contenu. La responsabilité de ce chef d'équipe consiste à faciliter la recherche sur ce plan.

Pour réaliser cela, il a intérêt à s'entourer des spécialistes tant au niveau des comportements que de l'apprentissage.

En bref, le rôle du Directeur d'unité se définit: il est animateur pédagogique responsable.

Conséquemment à cette option notre première démarche concernait la sensibilisation des Directeurs d'unité à l'animation de l'équipe multidisciplinaire (voir l'annexe 3). Le cheminement est commencé. Il nous reste à l'approfondir et de continuer.

Une autre de nos démarches, de concert avec des Directeurs d'unité, s'adressait au rôle des Tuteurs. Une fois leur statut redoré au sein de l'équipe d'intervenants, il nous a fallu les sensibiliser aux étapes à passer pour un encadrement structuré d'un "pupille". Ainsi, nous avons convenu que chaque encadrement doit passer par les phases suivantes:

- connaître le fonctionnement de l'élève
- intervenir en fonction des données recueillies dans la première phase
- évaluer les résultats d'intervention et ajuster de nouvelles interventions au besoin.

Pour que le Tuteur puisse accomplir la première phase - avoir des données sur le fonctionnement scolaire de l'élève - nous avons conçu des outils

d'observation (voir l'annexe 2.3).

Dans cette gamme des moyens pour connaître l'élève, il nous manque probablement, encore, l'opinion de l'élève . Nous pouvons remédier à cela en invitant le Tuteur à faire un entretien non-directif avec son pupille, à propos de son fonctionnement scolaire. Nous pouvons aussi proposer un cadre pour entretien semi-directif portant sur le vécu affectif, cognitif (par rapport à une matière précise) et social de l'élève.

Nous avons insisté sur la phase d'investigation dans la démarche des Tuteurs mais cela ne veut pas dire qu'ils n'intervenaient pas du tout, bien au contraire, nous sommes témoins de leurs nombreux efforts pour aider les élèves en difficultés.

L'aspect qu'il nous faudra approfondir dans la phase des interventions c'est la cohérence entre les données recueillies et l'aide proposée.

Un des dangers qui nous guette actuellement résulte de la tendance naturelle en thérapie, d'intervenir en cas de besoin. Etant donné que notre

système d'aide est basé sur le tutorat, donc sur la relation interpersonnelle authentique, chaleureuse et respectueuse nous ne saurions pas nous limiter au rôle des "pompiers". C'est le contact avant la crise et le suivi permanent qui est le plus aidant.

Afin de maximiser l'efficacité du soutien apporté aux élèves, il est utile de rappeler une autre tendance, celle d'oublier d'utiliser les collaborateurs, les personnes-ressources, non seulement pour l'investigation mais aussi pour l'intervention. Se servir de toutes les ressources suppose, bien sûr, un encouragement de la part du Directeur d'unité et du Tuteur.

Le progrès énorme que nous avons déjà accompli dans l'instauration du tutorat personnalisé aura peut-être la chance d'être poursuivi en donnant aux Tuteurs la possibilité de se perfectionner sur les plans des attitudes comme, congruence, empathie, acceptation inconditionnelle de l'autre, etc.

Dans la pratique, le modèle du fonctionnement présenté ci-haut était respecté. Après une année d'expérience, il semble être louable et incontestablement meilleur que le fonctionnement parallèle de l'année précédente. Il procure l'unité et l'homogénéité d'action auprès des élèves; il implique les enseignants dans l'éducation; il implique les éducateurs dans l'apprentissage des élèves - les éléments tant convoités pour rendre l'action scolaire efficace.

Il n'est pas étonnant qu'après une année d'implantation, on constate des besoins d'amélioration. Pour les Directeurs d'unité, ces besoins consistent en mise en valeur de la multidisciplinarité de son équipe, ou autrement dit, comment rendre les interventions complémentaires? Comment impliquer les professionnels dans des interventions? Comment fabriquer la dynamique de l'équipe pluridisciplinaire pour qu'il y ait l'agencement des interventions?

Pour les tuteurs, le cheminement peut évoluer dans le sens de la coordination des interventions; voir au respect des engagements des intervenants et analyser leur impact. Ensuite ne pas se contenter des impressions dans la phase d'investigation. Finalement, exiger de différentes approches d'intervention.

2. Le plan pédagogique

Les interventions sur le plan pédagogique concerne les groupes de TLA, TGA en classes-ressources et en classes régulières.

Quelques observations sporadiques et les échanges avec les enseignants spécialisés permettent de dégager un portrait-robot du type d'interventions au niveau académique. Il semblerait que le pivot des interventions est constitué par l'idée de la réalisation du programme.

En intervenant auprès des TLA, on vise le rattrapage pour que l'élève puisse suivre le programme régulier. Dans des classes-ressources pour des TGA, les élèves d'une classe suivent tous l'apprentissage des mêmes notions du programme.

Les notions à apprendre, la façon de procéder, sont apportés par l'enseignant.

La transmission des informations est unilatérale, le professeur étant le seul émetteur.

L'emmagasinage des informations est encore privilégié. Le style de l'enseignement semble être majoritairement magistral.

L'organisation du service donné aux TLA varie d'un enseignant à l'autre. On rencontre aussi bien de l'aide individuelle, le groupe-ressource (7 à 15 élèves), que de l'aide apportée en grand groupe.

Le danger à craindre à ce niveau est de laisser les professeurs spécialisés (orthopédagogues) de faire la récupération à part ou parallèlement au fonctionnement régulier sans que ce dernier ait à s'adapter aux TLA. Ceci nous mènerait à contredire l'idée de l'intégration.

Le mode des interventions auprès des TGA et TLA se situe dans une démarche générale de la polyvalente et il est en évolution. La confirmation de celle-ci sont les premières tentatives de procéder en classe-ressource par des activités pratiques pour s'exercer en français au lieu de la réalisation du programme à tout prix.

Une autre confirmation de l'évolution de l'intégration se manifeste par des essais organisés de l'intégration pédagogique des TGA dans des matières sans classe-ressource. Le rattrapage des connaissances était proposé comme moyen de l'intégration dans le fonctionnement régulier. Ce moyen, jusqu'à présent, a permis d'atteindre une partie de la clientèle. Les élèves faibles en anglais, mais motivés, ont profité de l'aide spécial du professeur et du matériel spécialement conçu. Par contre, les retards graves et en plus non-motivés n'ont même pas embarqué dans la proposition de récupération.

Une difficulté de réaliser l'intégration pédagogique[1] est facile à constater. Les enseignants veulent intégrer les élèves-problèmes, mais ils attendent que ceux-ci s'adaptent au fonctionnement régulier. Pourtant, le problème essentiel de ces élèves est justement leur faiblesse de l'adaptation. Peut-on concevoir l'intégration pédagogique aux frais des élèves?

---

(1) Les conditions de l'intégration pédagogique étaient présentées dans Info-recherche, 54-2, 1980, pp. 140-153.

3. Le plan rééducatif

De manière générale, on peut distinguer plusieurs types d'intervention:

1. Le support en classe

Définition:

être présent auprès des élèves en difficulté de comportement.

Objectif:

apporter du soutien afin de maintenir le comportement adéquat en classe.

Modalité:

participation aux activités intégrées à l'horaire.

2. Aide académique

Définition:

accompagnement et support individuel auprès du jeune sur le plan académique.

Objectif:

mise à jour dans ses travaux académiques; l'aide dans ses acquisitions.

Modalité:

rencontre spécifique à l'intérieur ou non de l'horaire régulier.

3. Contrat

Définition:

entente écrite entre le professeur, le jeune et l'éducateur en vue de travailler des points spécifiques du comportement.

Objectif:

amener l'étudiant à obtenir différents succès.

Modalité:

rencontres qui portent sur l'établissement et le respect du contrat.

4. Renforcement positif

Définition:

souligner au jeune toutes attitudes positives, chaque succès scolaire.

Objectif:

généralisation de nouveaux comportements acceptables.

Modalité:

renforcement verbal et non-verbal.

La méthode de contrat semble avoir une place privilégiée parmi les types d'intervention. Outre ces interventions ponctuelles, le fond de l'éducation ou de la rééducation sociale et affective reste la relation positive entre l'adulte et l'enfant.[1]

Afin de ne pas être limité aux interventions de secours, nous avons instauré le PRODAS[2] (Programme du Développement affectif et social) à partir de la deuxième étape. Cette approche est d'autant plus pertinente qu'on reconnaît de plus en plus la valeur des objectifs affectifs en éducation. Dans notre système, le PRODAS avait sa place dans le contexte naturel de la classe régulière et faisait partie du déroulement habituel dans une matière.

---

(1) Cet aspect était abordé au 4.4.3.1

(2) BESSEL, H. Palomarès, U. (1970). Institut de Développement humain, Québec.

La description des interventions, sur le plan rééducatif, profiterait de l'appui apporté par des cas concrets; j'en présente donc deux, en guise d'exemple.

Le cas de A.

Parmi les composantes du dossier, il est intéressant d'apporter les fragments suivants:

- rapport d'observation[1]
- questionnaire
- rapport du tuteur
- intervention du travailleur social
- bilan des démarches
- rapport synthèse

Dans le dossier, on trouve encore:

- observations sur le milieu familial
- bulletins scolaires
- correspondances

Pour préserver l'intimité du cas, nous ne divulgons pas ces éléments.

---

(1) A noter la faiblesse de ce moyen d'investigation, mais le choix est laissé à la discrétion des intervenants.

QUESTIONNAIRE

Résumé des observations des professeurs de A. (1980-1981)

rédigé par: _____(nom de l'éducateur spécialisé)

1. Math.

(Où se situe-t-il comparé aux autres élèves? Son rendement en numération opérations et problèmes. Types d'erreurs. Méthode et auteur.)

Bon début d'année. Bonne relation avec le professeur. Dès le mois d'octobre commence à accumuler des retards académiques à cause de ses nombreuses absences et ses devoirs non faits régulièrement donc A. travaille à son rythme en classe et non au rythme de la moyenne du groupe.

2. Lecture

(Où se situe-t-il comparé aux autres élèves? Comment lit-il? Syllabique, hésitant, courant, etc. Type d'erreurs: inversions, confusions ... Méthode et auteur utilisés.)

Malgré ses nombreux retards et absences, A. réussit à suivre le groupe. Par contre les règles grammaticales ne sont pas toujours assimilées par A. ce qui ne devient difficile parfois dans l'application de cette matière. Le baggage qu'il utilise n'a pas été acquis en classe mais selon les observations du professeur, A. réussit quand même à cause de ses nombreuses lectures personnelles.

3. Orthographe.

(Où se situe-t-il comparé (...) Ecrit-il au son? Fait-il des confusions dans les sons, des inversions? Fait-il accorder les mots?)

Fait peu de fautes d'orthographe.

4. Ecriture.

(Ecrit-il en script ou en cursif? Main utilisée. Difficultés particulières.)

5. Langage.

(Est-il adéquat pour son âge? Troubles de prononciation, facilité d'expression, syntaxe, etc. Semble-t-il comprendre ce qu'on lui dit?)

Facilité d'expression. Aucun problème majeur.

6. Adaptation motrice.

(Est-il habile aux jeux, dans les sports, le bricolage? Est-il droitier ou gaucher dans les activités?)

Pas de problème.

7. Capacités physiques.

(Avez-vous noté des anomalies: vision, audition, nez, gorge, rhumes constants, fatigue, etc.)

Régulièrement fatigué, yeux cernés, teint pâle.

8. Capacités intellectuelles.

(Selon vous, ses capacités intellectuelles sont-elles inférieures, moyennes, supérieures? Pouvez-vous donner des observations pertinentes à ce sujet?)

Voir rapport Conseiller Orientation.

D'après les observations de certains professeurs A. possède des capacités supérieures à la moyenne.

9. Evolution du rendement scolaire.

(Quels furent ses résultats les plus récents? Quelle évolution remarquez-vous depuis le commencement de l'année scolaire? Croyez-vous que l'enfant ait des chances de réussir son année? Aurait-il besoin d'aide pour le faire?)

Son rendement scolaire est toujours décroissant depuis sept. Les professeurs observent le peu de participation aux cours. A. a toute les capacités pour réussir son année scolaire mais l'aide offerte (tuteur, professeurs sensibilisés aux problèmes de A., éducateurs) ne réussit pas à mobiliser A. afin d'atteindre un niveau de fonctionnement adéquat à Mont-Bruno.

10. **Devoirs.**

(Fait-il ses devoirs, ses leçons, ses recherches?)

Ses travaux à la maison ne sont jamais faits, ne participe que très rarement aux recherches demandées au cours.

Observation participante du sujet à évaluer

Etude de cas

Fiche d'observation d'une journée

A. Relation avec l'adulte

- Recherche-t-il le contact avec l'adulte? De quelle façon?

Recherche le contact mais sa façon de le demander est souvent inadaptée-ambigüe (bruit - réticence)

- Parle-t-il à l'adulte? De quoi?

Aucune relation avec l'adulte qui relève de son initiative personnelle.

- Accepte-t-il que les réponses à ces demandes ne soient pas immédiates?

Ne formule jamais de demande claire

- Nécessite-t-il beaucoup d'attention individuelle? Pourquoi?

En groupe fait beaucoup de bruit, prend beaucoup de place peut se lever cinq fois pour aiguiser son crayon - parle en même temps que le professeur - se lève subitement pour aller voir un ami.

- **Demande-t-il si c'est O.K. lorsqu'il travaille?**

Non

- **Adopte-t-il le même comportement selon que l'adulte est près ou loin de lui?**

Non, il respecte un peu plus les consignes demandées lorsque l'adulte est près de lui.

- **S'il doit travailler avec un autre adulte qu'avec son professeur habituel, se comporte-t-il de la même façon?**

Non, tout est permis à ce moment, il profite de la situation pour fuir les exigences posées.

B. Relation avec les pairs

- De quelle sorte de contact établit-il avec les autres enfants?

Contacts brusques pleins d'agressivité autant envers les gars que les filles de son groupe. Semble avoir un copain en particulier.

- Parle-t-il aux autres enfants?

Les conversations avec les autres sont rares.

- De quoi?

- Quels sont ses amis? Genre d'enfants.

Se tient avec les étudiants qui ont des problèmes aux niveaux scolaires et familiaux. Depuis le début de l'année ses contacts avec les autres se résument à un ami.

- Parvient-il à s'organiser seul ou avec d'autres, durant les périodes de temps libres en classe?

Pendant ces temps libres il désorganise plutôt le groupe avec lequel il est.

A la récréation:

- Comment s'occupe-t-il? *Va dehors, au casier, en profite pour fumer à l'extérieur.*

s'isole	*En l'absence de son copain*
se bat	*A l'occasion*
agace les autres	*Oui souvent*
joue avec le groupe	*Non*
autre ...	

- Quel rôle joue-t-il dans la classe?

meneur	
autoritaire	
rejeté	*Oui de plus en plus fréquemment*
bouffon	
caïd	*Commence à jouer au caïd*
anonyme	
autre ...	*Devient un poids pour le groupe. Les étudiants du groupe commencent à développer une certaine agressivité face à A.*

C. **Consignes et procédures**

- **S'absente-t-il souvent?** *Oui*

- **Est-il fréquemment en retard?** *Oui*

A l'arrivée au local

- **Quelle attitude adopte-t-il?**

En entrant il est le maître de la classe.

Aucune intégration au groupe.

- **De quelle façon entreprend-il les activités?**

Après plusieurs interventions du prof (soit autoritaire ou non directive) A. va peut-être accepter de participer.

Aux activités

- **Parvient-il à se mettre immédiatement au travail?**

Non, il se "décide" parfois après 10 ou 15 minutes de participer.

- **Accepte-t-il facilement de suivre les démarches ou les consignes proposées?**

  Non, toujours une raison pour contester.

- **Devant un objectif simple, sait-il trouver les moyens adéquats pour y parvenir?**

  Non, cherche continuellement à passer à côté des règles.

- **S'arrête-t-il facilement de travailler lorsque l'activité est terminée?**

  Oui et même longtemps avant la fin.

- **Complète-t-il ses travaux dans le temps prévu?**

  Non très rarement.

- **Son comportement dans les transitions:**

  À l'intérieur de la classe: *Ses comportements sont lents même souvent inexistants. Ne suit pas le rythme.*

  À l'extérieur de la classe: *En profite pour être souvent en retard et même pour quitter ses cours.*

- **S'il joue avec d'autres enfants, respecte-t-il les règles du jeu?**

  Ne joue pas.

D. Apprentissage

- Combien de temps parvient-il à se concentrer sur une tâche?

Tout dépend de son intérêt face à telle ou telle tâche. Il peut se concentrer facilement pendant toute une période de cours. S'il n'est pas intéressé, il boycotte au point de départ.

- Se rend-il compte des erreurs ou des échecs qu'il peut faire dans ses travaux?

Oui

- Comment réagit-il devant une erreur ou un échec?

Ne fournit aucun effort même s'il est possible et facile pour lui de le surmonter.

- Accorde-t-il une certaine importance à ce qu'il fait?

Très rarement sauf lorsque c'est un centre d'intérêt pour lui.

- Comment réagit-il face à l'obtention de ses résultats?

Très peu d'importance.

- Lui arrive-t-il de détruire ses travaux? (ex: déchirer, salir, barbouiller, etc.)

Souvent il les oublie

- **Quels sont ses centres d'intérêt?**

  Lecture, reproduire cartes géographiques, textes troués, bibliothèque.

- **Devrez-vous continuellement le motiver pour un travail?**

  Oui, souvent sans résultat. Ce qui amène une démobilisation après un certain temps.

- **Quels moyens utilisez-vous?**

  Verbale, clarification des tâches, attitude autoritaire, compréhensive, isolement à l'occasion.

- **Placé devant un choix simple, est-il hésitant?**

  Attitude négative au départ.

- **Sait-il se rappeler les faits avec exactitude?**

  Oui mais il est capable de trouver une série de raisons pour se justifier.

- **Comment exprime-t-il ses fantaisies s'il en a?**

  Il n'est permis à personne de lui brimer sa liberté en lui fixant des normes.

E. Remarques

Il est devenu évident qu'on ne peut espérer un niveau de fonctionnement adéquat de la part de A. à court ou à moyen terme, dans un milieu scolaire.

(signature)

Éducateur spécialisé

(titre)

Rapport d'observations de A.

Aspect psycho-dynamique

I. Le concept de soi (perception de soi-même)

a) L'image de soi

Grilles de référence	Observations pertinentes
. Image de soi négative . Manque de confiance en soi . Sentiment d'impuissance . Sentiment d'être mauvais . Sentiment d'être inadéquat . Sentiment d'être pas bon . Evaluation exagérée de son pouvoir (pensée magique)	- *A. a une image de lui très négative... ne répond qu'à cette image.* - *Lorsqu'on le valorise dans tel ou tel comportement, la réponse que l'on attend de lui ne sera pas celle qu'il nous fournira. Bien souvent il adoptera tout de suite des comportements opposés à ceux observés et valorisés.* - *Superman*

b) Prise de conscience de soi

. Lutte contre la culpabilité - disculpation - rationalisation - manipulation - tout mécanisme de fuite . Refus de l'auto-évaluation (potentialités et limites) . Peur de s'ouvrir à autrui (structure défensive)	- *A. trouve toujours une bonne raison pour expliquer ses comportements inadéquats.* - *Lorsque l'on entre un peu trop en profondeur dans les discussions, à savoir comment lui se sent face à telle situation, A. ne répond plus et se referme.*

c) Expérimentation de la réussite et du succès

. Traces profondes laissées par l'expérience du rejet et de l'échec. . Echec relié à la personne totale plutôt qu'aux comportements inadéquats. . Peur de la nouveauté, des nouvelles expériences, peur d'entreprendre parce que peur de l'échec.	- *Question: "Est-ce que c'est parce que tout le monde t'a toujours dit que tu étais de travers que tu insistes pour ne pas répondre aux exigences? ... Pas de réponse et baisse des yeux.* - *Impossible de revenir là-dessus avec A.* - *Ex. de comportement en classe - refus de répondre aux consignes.*

d) Le seuil de tolérance

. Intolérance à la frustration. . Incapacité de reporter une satisfaction immédiate. . Carence au niveau de l'auto-contrôle.	- *Lorsqu'il y aura frustration A. réagira brutalement par des mots.* - *Ne pourra contrôler certains comportements inadéquats dans sa vie de groupe pendant les cours:* *- se lever* *- parler* *- devoirs*

II. Perception et relation avec l'environnement

a) Prise de conscience de l'environnement

. Non-intégration des normes et des interdits. . Apprend difficilement de l'expérience. . La cause de ses problèmes est extérieure à lui: autrui est la cause de ses malheurs.	- *A. ne répond à aucune norme établie par l'école: heure, règlement, devoirs, politesse, retards.* - *Ne peut se rappeler des conséquences attribuées par tel ou tel comportement et répète à une allure folle ces mêmes comportements déjà sanctionnés.* - *"Ca pas d'allure, c'est une vraie prison ici - on peut pas faire ce que l'on veut."*

b) L'effort de socialisation

. Difficulté (relative) à développer un sentiment d'appartenance aux groupes socialisants. . Recherche de supports aux comportements déviants et irresponsables. . Résistance auchangement et aux agents de changement. . Inadéquacité des modes de réaction ou d'adaptation: fréquence élevée des comportements irresponsables.	- *Très peu d'effort dans ce sens sauf en début d'année où il fait rire le groupe mais au fur et à mesure A. devient un poids pour le groupe - ou le refuse.* - *Ses absences augmentent - ses impolitesses augmentent ses devoirs jamais faits malgré la gamme d'interventions déployée par les professeurs.*

c) Constitution d'un lien significatif

Pairs

a) L'enfant face aux autres: - cherche à diriger, mener - recherche le rejet - critique constamment les autres - suiveux, dépendant - se venge - difficulté à établir des relations faites de réciprocité (relations pauvres) b) Les pairs face à lui: - est aimé, rejeté - bouc émissaire - ont peur de ... - le survalorisent - l'ignorent	*- N'est probablement pas conscient qu'il recherche le rejet dans son groupe, car il a paru surpris lorsqu'on lui a annoncé.* *- Critique très souvent les premiers de classe.* *- Semble très indépendant à toutes activités qui se préparent par le groupe.* *- En début d'année le groupe peut le trouver drôle mais plus le temps passe plus on l'ignore et on le rejette. Lorsque j'essaie de lui ramener les faits réels il s'en fout, devient de plus en plus distant et ne répond plus.*

Adulte

a) L'enfant face à l'adulte: - est distant, peur - recherche le contact - autrui est perçu comme source d'exploitation ou comme agent de frustration - provocateur - difficulté à établir des relations faites de réciprocité (relations pauvres) - se lie difficilement avec autrui au-delà de ses besoins: égocentrisme - autonomie vs dépendance - tend à imiter - relation d'exclusivité / capable de généraliser b) L'adulte face à l'enfant	- *Au début, il recherche le contact. Lorsque l'on précise nos exigences face à lui on devient une certaine provocation face à A.* - *La relation devient de plus en plus difficile. A. ne répond que très rarement, même jamais à nos demandes.* - *L'adulte essaiera la compréhension, l'ignorance intentionnelle ou la rigidité. A. sera très indépendant et ne semblera pas touché aucunement par ces attitudes de l'adulte. Avec moi A. se permettait de se fâcher ou de s'amuser à son goût car nous étions deux dans le local. C'était peut-être plus facile de répondre à mes demandes à l'intérieur de mon bureau. A. acceptait difficilement que le père ait dit oui au placement. Il considérait par contre, grandement le refus de la mère. Au début de nos rencontres, A. devenait instable et il était difficile de garder son attention lorsque l'on commencait à discuter des faits réels et précis qui le concernaient. Lorsque nous discutions de ses comportements afin d'essayer de se les expliquer, A. bougait, touchait à tout dans le bureau, n'acceptait pas du tout de répondre. Au fur et à mesure de nos rencontres, j'essayais, à partir d'un thème général ou*

	encore de mes goûts personnels d'entreprendre une discussion avec A. A ce moment celui-ci donnait plus son idée sur tel ou tel sujet. *Lorsque A. est parti de Mt-Bruno, il acceptait peut-être un peu l'idée d'un autre sans pour cela croire en cette idée.*

d) Conversations courantes

. Sexualité . Mutisme . Violence . Fantaisies . Fabulations . Famille . Maladies, mort, peurs etc.	- *A. a deux rêves, une ferme où il travaillerait et la liberté. Ferme: ne la posséderait pas mais y travaillerait; ne veut pas en avoir une à lui car c'est trop de responsabilités.* - *N'est pas conscient qu'il pourrait lui avec ses capacités arriver à posséder et faire fonctionner avec efficacité ce fameux rêve.* - *Parle très peu des filles.* - *Famille: parents parlent toujours d'argent même s'ils n'ont pas de difficultés à ce sujet.* - *A. a son frère en adoration même si ce n'est pas l'exemple idéal à souhaiter.* - *Ne parle que très peu avec ses parents sauf pour les engueuler.* - *Lorsqu'il y a engueulade le matin avant de partir pour l'école A. arrive à l'école débousculé.*

III. Besoins d'ordre physique

a) Les habitudes alimentaires

. Alimentation souvent insuffisante et mal équilibrée. . Le repas: une donnée sans signification. . Autres informations sur sa santé.	

b) L'exercice physique

. Besoin de libérer des énergies et des tensions. . Besoin de défouler. . Besoin de relaxer.	- *Parle beaucoup en classe, ne cesse de faire du bruit avec son crayon - sa chaise - sa bouche.* *Même avec intervention de l'adulte, soit compréhensive ou rigide, A. ne peut s'arrêter ni se contrôler.*

Éducateur spécialisé: _____
(signature)

Rapport du tuteur de A.

A la première rencontre avec A., l'ensemble des échanges verbaux ont été sympathiques. A. m'avait choisi comme tuteur. Je lui ai donc défini mon rôle comme aidant. Je lui ai signifié qu'être aidant pour moi, ce n'était pas de lui trouver des solutions; mais bien de lui aider à voir sa situation et à trouver ses propres solutions.

J'ai d'abord dirigé l'entretien sur les sentiments que vivait A. à l'école et dans son milieu familial. Sa première réaction fut de me dire que pour lui tout allait bien... "C'était les autres qui n'étaient pas corrects". Par la suite, il m'a confié qu'il ne se sentait pas à l'aise dans ce qu'il vivait: il se sent poussé dans le dos par les professeurs et se sent agaçé par ses parents.

Quant il me décrit ses sentiments désagréables, il ne peut me regarder... il baisse les yeux ou regarde ailleurs. Plus je lui fais réaliser ses sentiments, plus je le sens s'évader et se nier ce qu'il vit. Il se protège lui-même... ça lui fait peur... "ça devient trop compliqué" dit A. Son non-verbal dit encore plus: il est fatigué de l'entretien et c'est l'évasion... il ne sait plus. Je conclue l'échange en lui demandant de trouver une chose à améliorer pour qu'il se sente moins pressé par les autres. Il décide alors d'être présent à ses cours.

Le sujet de la deuxième rencontre était: les centres d'intérêt de A. Je l'ai questionné au point de vue sport, émission de télévision, son hobby préféré, etc. Je crois que ces informations demandées étaient menaçantes pour A. Ses réponses étaient évasives, floues. La seule réponse claire fut celle-ci: à l'école, je n'aime rien!

A la fin de la rencontre, je lui ai demandé de chercher pour lui, une chose qui pourrait l'intéresser à l'école. Il me répond: "je peux bien essayer mais ça va être difficile".

Cette rencontre a été exigeante pour A. C'est difficile pour lui de se regarder. C'est ma conclusion personnelle.

La troisième rencontre s'est effectuée en présence du Directeur d'unité. A. venait de se battre avec un confrère de classe puisqu'il ne voulait pas arrêter. J'ai dû lui serrer la nuque assez fortement et lui parler fort pour mettre un terme à la bagarre. C'est la raison de la présence du Directeur d'unité.

La rencontre se résume en ceci: A. nous dit qu'il s'est battu parce que ..... tombait sur les nerfs de tout le monde de la classe. Il s'est donc donné le rôle de juge et de justicier. Il nous disait qu'il voulait faire ce qu'il voulait comme et quand il le voulait. Les autres qu'ils se débrouillent. La société l'emmerde. A. est en même temps agressif et indifférent. Il joue un jeu...

Suite à la réflexion qu'il doit tenir compte des autres, de la société, autrement ces derniers le rejetteront, il nous répond qu'il est "Tarzan".

Je dis à A. que je ne peux le forcer à s'aider ... je ne peux lui aider s'il ne veut pas s'aider lui-même. Pas de réponse verbale mais sa réponse non-verbale: "Je m'en fous"!

Suite au geste de A, il y eut suspension de ce dernier de l'école.

Les quatrième et cinquième rencontres n'ont pas eu lieu car A. s'est absenté malgré l'entente de se rencontrer durant mes temps disponibles. J'ai conclu que c'était une fuite de la part de A. J'explique ce mécanisme de défense par la confrontation de la troisième rencontre avec A. en situation d'écoute active, il s'ouvre un peu... mais quand il y a confrontation il décroche.

A travers mon vécu avec A., mon sentiment était celui-ci: je me sentais dépassé. Je sentais A. "imperméable". Il était devenu tellement habitué à des entrevues de toutes sortes qu'il savait quoi répondre sans se faire déranger.

Ma dernière rencontre avec A. eut lieu le lendemain de la décision de l'envoyer dans un foyer de groupe. J'ai surtout travaillé sur les sentiments qu'il vivait. Mon intervention a été celle de support envers A. Il m'a confié qu'il refusait le foyer de groupe parce que c'était une prison pour lui. Il vivait cette décision difficilement. Tout au long de l'entretien, il m'a regardé. C'était nouveau pour moi.

En conclusion, je trouve sage la décision d'apporter une nouvelle aide à A. par le foyer de groupe. Il aura un encadrement plus efficace et plus suivi. Il se sentira plus accepté qu'à l'école, autant par ses pairs que par les adultes.

L'aide à lui apporter à l'école dépassait nos disponibilités physiques.

Professeur: _____

(signature) 1980.12.12

Interventions du travailleur social

28 octobre 1980

Rencontre à la polyvalente du Mont-Bruno avec deux dames du C.S.S. de Beloeil.
- Informations données sur le comportement de A. à partir des rapports soumis par les professeurs.
- Compte-rendu des démarches du C.S.S. qui ont confirmé la non-participation du milieu familial.

30 octobre 1980

Entrevue téléphonique avec un intervenant du C.S.S. l'informant des ententes prises par l'école et les parents de l'élève.

12 novembre 1980

Etude de cas avec l'éducatrice spécialisée, la psycho-éducatrice et le tuteur.

14 novembre 1980

Rencontre avec les professeurs.

18 novembre 1980

Entrevue téléphonique avec Madame A. (mère du sujet) pour vérifier le vécu de A. durant la fin de semaine.

21 novembre 1980

Entrevue à domicile avec la mère, le père et A. pour préciser les démarches de l'école. Les parents sont informés que A. ne fonctionne plus à la polyvalente.

24 novembre 1980

3:45 p.m.
Rencontre au C.S.S. de Beloeil pour présenter le bilan des observations faites par les professeurs. Il est décidé que: suite au rapport du psychiatre, aux observations des deux travailleuses sociales et celles des professeurs, il serait proposé aux parents de placer A. en foyer de groupe et ceci en vue de permettre à A. de vivre dans un milieu mieux organisé et structuré et pour favoriser le questionnement des parents.

24 novembre 1980

7:30 p.m.
- Entrevue avec la famille et les deux praticiennes du C.S.S. A la suite de cette rencontre, au cours de laquelle les parents ont accepté de placer A. en foyer de groupe, il a été proposé:

1. que A. soit retiré de la Polyvalente;
2. que les deux intervenants du C.S.S. poursuivent la prise en charge de A. et du milieu familial.

Travailleur social: _____
(signature) 1981.01.06

Bilan des démarches du cas de A. présenté aux professeurs de la famille de A.

12 novembre 1980

Rencontre du travailleur social, de l'éducateur spécialisé et de la psycho-éducatrice avec le tuteur pour faire une étude du cas de A.

14 novembre 1980

A.M.
Suite de la rencontre. Participation du directeur d'unité pour présenter des stratégies aux enseignants afin d'observer l'attitude de A. en classe durant une période de deux semaines.

P.M.
Sur l'heure du dîner présentation des stratégies à l'équipe de formation, par le tuteur en présence du travailleur social, de l'éducateur spécialisé, de la psycho-éducatrice et du directeur d'unité.
Stratégies:
- A la fin de chaque journée et au besoin, l'éducateur spécialisé rencontre A. afin de faire le suivi du vécu journalier.
- Les professeurs ramassent des faits concernant la participation de A. en classe. Ils remettent au tuteur leurs observations en fin de semaine. Ils assurent à A. du support en classe: relation d'aide, attitude compréhensive face à la discipline, présentation de travaux à sa mesure, tout en ne tolérant pas qu'il pertube le groupe.

17 novembre 1980

Rencontre de l'éducateur spécialisé, du psycho-éducateur et du travailleur social afin de concerter nos interventions entre le milieu scolaire et le milieu familial.
Le travailleur social communique avec la famille le 18 novembre afin de vérifier son vécu de fin de semaine.

19 novembre 1980

Communication pour rencontre avec les gens du C.S.S. de Beloeil.

21 novembre 1980

Le travailleur social rencontre le père et la mère afin de partager le vécu scolaire de A. avec eux et leur préciser les démarches entreprises par l'école.

24 novembre 1980

3:45 p.m.
Rencontre des deux travailleuses sociales du C.S.S. de Beloeil pour présenter le bilan (préparé par l'éducateur spécialité) des observations faites par les professeurs.

7:30 p.m.
Rencontre avec la famille au C.S.S. de Beloeil avec les deux travailleuses sociales et le travailleur social de l'école pour discuter du placement de A. en foyer de groupe. Le père, la mère, A. et le frère aîné s'y présentent.

Résultats:
- Les parents acceptent le placement.
- A. le refuse mais accepte d'aller visiter un foyer de groupe à St-Hyacinthe lundi à 2:00 p.m.

- Après la rencontre avec le directeur d'unité, le travailleur social et le psycho-éducateur, il est décidé que A. sera retiré de l'école à partir de lundi le 1er décembre 1980.
- Une lettre sera envoyée aux parents par le directeur d'unité jeudi de cette semaine.
- A. sera rencontré par l'éducateur spécialisé et le directeur d'unité mercredi afin de lui signifier le renvoi décidé en accord avec les différents intervenants et pour lui interpréter la situation.
- Les professeurs seront rencontrés afin que le tuteur puisse leur donner des résultats de ces démarches entreprises depuis deux semaines. Cette rencontre devrait avoir lieu mercredi midi en présence du directeur d'unité.
- L'éducateur spécialisé continuera son travail de support auprès de A. comme entrepris depuis le début de la session d'observation et travaillera d'ici vendredi prochain à faire prendre conscience à A. de sa situation afin qu'il ne vive pas cette nouvelle orientation de sa vie, comme un rejet de l'école.
- Le tuteur fera de même.
- Les responsables compléteront le dossier qui sera remis par le travailleur social au C.S.S. de Belœil.
- Le C.S.S. supportera A. et sa famille, tout en nous donnant des comptes-rendus du vécu, tout au long de la période de pré-rentrée au foyer de groupe.
- A. sera en plus rencontré par son psychiatre hebdomadairement, dont les recommandations concordaient exactement avec les démarches déjà entreprises.

Le psycho-éducateur: _____

(signature)

Rapport-synthèse

Présentation

A. est à la polyvalente depuis plus de deux ans. A son arrivée, c'était un enfant hyperactif, souriant, taquin et qui ne pensait qu'à s'amuser. Tous les moyens étaient bons pour attirer l'attention: s'asseoir par terre, entrer dans le bureau à quatre pattes, faire des bruits avec sa bouche et naturellement parler et déranger en classe. Depuis, il a évolué, il fait adolescent et beaucoup plus "dur". Il affronte toutes exigences de l'adulte et ne tolère plus aucune confrontation avec la réalité.

De façon générale, A. parle beaucoup, il est facile pour lui d'établir un contact superficiel avec n'importe qui. Lorsque vient le temps de s'arrêter et d'expliquer ses comportements, il devient fuyant, ne reste pas en place, parle de tout et de rien. Poussé au pied du mur, il devient agressif. Il est habile sur le plan verbal et se trouve toujours de bonnes raisons... Il utilise aussi tous les procédés de manipulation connus...

Evaluation psychologique

A. est évalué à son arrivée au secondaire en octobre 1978. Au Barbeau-Pinard, il donne un potentiel dans la moyenne supérieure sans écart verbal, non-verbal. Le style de ses réponses dénote un fort sentiment d'échec et un manque de confiance en soi. A. a continuellement besoin de bouger durant l'évaluation, il est peu capable de concentration et je dois lui donner une période de repos au milieu du test.

Les tests graphiques montrent une personnalité perturbée: A. ne sait pas comment entrer en contact avec son environnement, il est prudent et contrôle ses interactions, il est souvent inaccessible; il tente de maintenir intact l'équilibre de sa personnalité, il nie ou rejette ses fantasmes et n'est pas capable d'aller chercher des satisfactions dans son environnement. Il a sûrement vécu des expériences frustrantes qui lui enlèvent toute confiance.

Ces quelques observations sont confirmées par le comportement de A. en entrevue et dans son quotidien.

Histoire scolaire

A. a fait son cours primaire en 6 ans. S'il changeait de degré, ce n'est pas nécessairement parce qu'il avait les acquis académiques mais parce que le professeur en avait assez de lui. C'est du moins la raison de son passage au secondaire. Il a fait une bonne partie de sa sixième année dans le corridor.

En septembre 1978, A. nous arrive donc en secondaire I avec un bon bagage culturel mais certaines notions de base manquent. Il est intégré dans une classe régulière de 30 élèves, il réussit dans ce qu'il aime ou plutôt là où il apprécie le professeur. Ses problèmes de comportement nuisent aux apprentissages. Il doit reprendre son année (1979-80) mais ne s'en sort pas beaucoup mieux; il va même jusqu'à échouer certains cours précédemment réussis.

A cause de son âge, il est intégré cette année dans un groupe de secondaire II régulier. Nous ne pouvons pas évaluer de façon objective les connaissances de A. car selon son gré, il échoue ou réussit les tests. Actuellement, il n'y a aucune acquisition de connaissances perceptibles de l'extérieur.

Plan d'intervention 1979-80

Septembre-octobre

- Observation de la part des professeurs et de l'éducateur.
- Trillage des comportements inacceptables de A.
- Présentation à A. de la démarche à suivre afin de participer au contrat établi entre lui et les professeurs.

Contrat: Relevé journalier de certains comportements que A. devra adopter pendant les cours à son horaire. Ces comportements seront cotés par chacun des professeurs à la fin de chaque cours. Lorsque A. atteint l'objectif exigé par lui et l'éducateur en début de semaine, nous allons fêter sa participation par une activité quelconque (dîner).

Novembre-décembre

- continuité du contrat.
- Rencontre hebdomadaire avec A.
- Comportements acceptables et intégrés par A.
- A. continu à ne pas faire ses devoirs.

Janvier-février

- Nouveau contrat, aucune cotation et les professeurs relèvent le comportement de A. pendant les cours avec signature des parents.
- Suspension de A. à l'intérieur de l'école. A. réintègre le groupe lorsqu'il aura complété ses devoirs.

Mars-avril

- Retenu le soir à 2:45 lorsque devoirs non-faits.
- Absences régulières de A. lorsqu'il a trop de devoirs à remettre le lendemain.
- Suspension à la maison avec travaux à remettre lors de son retour.
- 29 avril: rencontre de la mère et de A. A. décide de ne plus revenir à l'école.

Résultats

A. a changé certains comportements inacceptables dans son groupe pendant les cours pour des comportements plus adéquats.

Compte-tenu des exigences que l'école posait à A., il a décidé de ne plus revenir à ses cours au mois de mai.

1980-81

A. revient en classe en septembre. Bien vite, malgré son insertion dans un groupe d'étudiants stimulants et très bien adaptés au milieu scolaire, il manifeste de plus en plus de comportements inadaptés. Les différents intervenants du milieu vous présenteront, en annexe, chacun à leur manière, le type de contact qu'ils ont pu établir avec lui.

Rapidement il devient évident que nous engageons dans les mêmes ornières que l'année précédente face à A. Nous refusons que son expérience scolaire cette année ne soit pas plus gratifiante pour lui. C'est en songeant aux besoins de A. besoins de contacts gratifiants et solides que nous nous sommes résignés à entreprendre des démarches qui suivent.

Conseiller orientation: _____

(signature)

RECOMMANDATIONS

1- Suite à la concertation des intervenants en milieu scolaire et à l'extérieur du milieu scolaire il s'est avéré souhaitable que A. soit retiré de son milieu familial.

Pour atteindre cet objectif nous avons cru bon de retirer A. pour un temps indéterminé de Mont-Bruno. En espérant que les démarches entreprises, dont il a été fait mention dans le bilan s'avère fructueuse.

L'éducateur spécialisé: _____

(signature)

Le cas suivant nous renseigne sur un autre style d'investigation.

Le cas de B.

Dans son dossier nous retrouvons les documents suivants:

- observation participante
- grille d'observation des comportements
- fiche d'observation (prof. 1 et prof. 2)
- rapport-synthèse
- bulletins scolaire.

Quelques éléments du dossier, que je cite plus loin, nous permettent de comprendre la dynamique du cas de B.

FICHE D'OBSERVATION

Nom de l'étudiant: *B* Activité: _____

A- **Comportement face à l'adulte**

Parfois il s'essaie mais finit par accomplir la tâche donnée. Irrégulier dans ce comportement.

B- **Comportement face à ses pairs**

Me semble pas être trop accepté de ses pairs.
Il ne s'aime pas.

C- **Comportement face à sa tâche**

Consignes et procédure: *Pas motivé.*

D- **Apprentissage**

N'étant pas motivé, dans mon cours sa réussite est en bas de 60%.

Signature de l'observateur: *X* **Date:** *02-12-80*

N.B. Notez que des faits positifs et à améliorer. Si vous avez besoin d'une liste de points de repaire consultez "Observation participante".

FICHE D'OBSERVATION

Nom de l'étudiant: B Activité: _____

A- **Comportement face à l'adulte**

Manque parfois de respect. Est insolent lorsqu'on lui fait des remarques.

B- **Comportement face à ses pairs**

A des difficultés à s'intégrer au groupe. Les dérange par son comportement.

C- **Comportement face à sa tâche**

Consignes et procédure: *Difficulté à se conformer aux règlements.*

D- **Apprentissage**

Satisfaisant.

Signature de l'observateur: Y **Date:** 02-20-81

N.B. Notez que des faits positifs et à améliorer. Si vous avez besoin d'une liste de points de repaire consultez "Observation participante".

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS

But

Cette grille vise à connaître, le plus directement possible, la conduite d'un élève afin de l'aider dans son fonctionnement scolaire.

Vous êtes priés de répondre aux questions ci-jointes en vous basant uniquement sur les faits observables.

Appréciation

Les réponses se situent sur une échelle de cinq degrés: très rarement, rarement, parfois, souvent, très souvent.

Pour vous donner une idée comment cocher sur la grille, nous vous apportons un exemple: "il se met au travail tout seul"
si votre élève se met au travail tout seul

environ:	0 à 15%	vous cochez	très rarement
	15 à 35%	vous cochez	rarement
	35 à 65%	vous cochez	parfois
	65 à 85%	vous cochez	souvent
	85 à 100%	vous cochez	très souvent

Renseignements

Nom du professeur: X Date d'observation: sept.à mars

Matière enseignée: _____

Nom de l'élève: B. Classe:(1)

(1) remplir par l'administration

N.B. Nous tenons à vous exprimer notre gratitude de vouloir participer à cette observation, et en même temps nous vous félicitons d'être dans le nombre des professeurs qui ne ménagent pas leurs efforts pour apporter le maximum aux étudiants.

Pour de plus amples informations ou des remarques concernant cette grille, vous êtes priés de vous adresser à l'équipe du projet pilote.

		TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
1. Scolarité						
1.1 Acceptation						
1.1.1 Il se conforme aux règlements établis par la classe et/ou de l'école.	0				✓	
1.1.2 Il se met au travail seul.	0				✓	
1.1.3 Il respecte les échéanciers.	0		✓			
1.1.4 Il accepte les suggestions des autres.	0				✓	
1.1.5 Il passe inaperçu.	4/0				✓	
1.1.6 Il "niaise" (blague, se moque, répète, carricature) pairs et/ou professeurs.	4				✓	
1.1.7 Il dit que tout est injuste à son sujet.	4			✓		
1.1.8 Il demande un support constant pour se maintenir au travail.	4				✓	
1.1.9 Il exécute les consignes des professeurs.	0			✓		
1.1.10 A la remarque, il se met en colère (crie, tape etc...)	4		✓			
1.1.11 Il accepte l'aide des professeurs.	0				✓	
1.1.12 Il accepte l'aide de ses pairs.	0			✓		
Total ..44../48 ..92...%		0	4	0	16	0
1.2 Participation						
1.2.1 Il soigne ses productions (travaux, décors, etc.).	0	✓				
1.2.2 Il pose des questions.	0	✓				
1.2.3 Il s'intéresse aux différents domaines scolaires et parascolaires.	0		✓			
1.2.4 Il suggère, propose ... des activités, projets, etc. en classe.	0		✓			

			TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
1.2.5	Il demande à discuter les fonctionnements (règles) en classe.	0		✓			
1.2.6	Il dit que les matières académiques ne l'intéressent pas.	4				✓	
1.2.7	Il fait des productions manuelles.	0					
1.2.8	Il pratique les sports.	0				✓	
1.2.9	Après une réussite il exprime sa satisfaction.	0			✓		
1.2.10	Il se met au travail au début des cours.	0			✓		
1.2.11	Il est présent en classe.	0					✓
1.2.12	Il est en retard.	4			✓		
1.2.13	Ses absences sont motivées.	0		✓			
1.2.14	Il quitte l'école sans permission.	4	✓				
	Total ..22../56 ..40..%		4	4	6	4	4
1.3 Autonomie							
1.3.1	Il se met au travail seul.	0			✓		
1.3.2	Il défend son opinion.	0			✓		
1.3.3	Il s'organise seul pour rattraper le retard scolaire.	0	✓				
1.3.4	Il abandonne s'il ne comprend pas.	4					✓
1.3.5	Il demande que le professeur soit auprès de lui pour travailler.	4				✓	
1.3.6	Il copie les travaux des autres.	4			✓		

		TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
1.3.7	Il identifie les points à améliorer dans ses travaux. 0	✓				
1.3.8	Il remplit les tâches qui lui sont confiées. 0		✓			
1.3.9	Il s'informe avant d'accomplir une tâche. 0	✓				
1.3.10	Il respecte ses engagements personnels ou suggérés. 0		✓			
1.3.11	Il défend sa famille, son groupe. 0				✓	
	Total .../../44.../.%	0	2	0	1	0

		TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
2. Affectivité						
2.1 Maîtrise de soi.						
2.1.1 Devant l'échec, il continue son travail.	0		✓			
2.1.2 Il range le matériel utilisé.	0	✓				
2.1.3 Il emploie le mensonge.	4			✓		
2.1.4 Il crie sans provocation.	4		✓			
2.1.5 Il vole du matériel scolaire.	4	✓				
2.1.6 Il verbalise son mécontentement par des jurons.	4			✓		
2.1.7 Il bégaie.	4		✓			
2.1.8 Il détruit le travail accompli lorsqu'il perd patience.	4	✓				
2.1.9 Il tape des pieds et/ou des poings.	4		✓			
2.1.10 Il brise du matériel.	4		✓			
2.1.11 Il se déplace inutilement dans la classe.	4			✓		
2.1.12 Il détruit les travaux des autres.	4			✓		
2.1.13 L'imprévu perturbe son comportement habituel.	4				✓	
2.1.14 Il accapare le professeur à la moindre nouveauté.	4				✓	
Total ..41../~~48~~ 56 ..73.%		8	13	8	3	0
2.2 Concept de soi.						
2.2.1 Pour parler de lui, il utilise des mots qui le valorisent.	0		✓			

			TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
2.2.2	Il parle de ses réalisations personnelles, culturelles, académiques.	0		✓			
2.2.3	Il se soucie de son aspect physique, son corps est propre.	0					
2.2.4	Pour parler de lui, il utilise des mots qui le déprécient.	4		✓			
2.2.5	Il prend la parole devant un groupe.	0		✓			
2.2.6	Il entreprend seul les travaux scolaires.	0			✓		
2.2.7	Il avoue l'erreur quand il l'a commise.	0		✓			
2.2.8	Il évalue verbalement ses actes et propos.	0		✓			
2.2.9	Il participe aux activités parascolaires.	0				✓	
2.2.10	Il dit: "je ne suis pas capable..."	4				✓	
2.2.11	Il s'offre pour une ou des tâches bénévoles.	0			✓		
	Total ../44..		-	8	4	4	-

			TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
3.	Sociabilité						
3.1	Relation avec les pairs.						
3.1.1	Il propose de l'aide à ses pairs.	0		✓			
3.1.2	Il prend en considération l'opinion des pairs.	0			✓		
3.1.3	Il règle les petites chicanes dont il fait l'objet.	0			✓		
3.1.4	Il se rallie à la majorité.	0			✓		
3.1.5	Il détruit ce qui appartient aux autres.	4		✓			
3.1.6	Il bat ses pairs.	4			✓		
3.1.7	Il menace ses pairs.	4				✓	
3.1.8	Il injure ses pairs.	4				✓	
	Total ...14.../32 ...44...%		-	4	8	2	-
3.2	Relation avec l'adulte.						
3.2.1	Il critique tout agir et intervention de l'adulte.	4		✓			
3.2.2	Il ridiculise les professeurs.	4		✓			
3.2.3	Il injure les professeurs.	4		✓			
3.2.4	Il menace les professeurs.	4		✓			
3.2.5	Il fait part de ses opinions à l'adulte.	0			✓		
3.2.6	Il prend en considération les opinions de l'adulte.	0			✓		
3.2.7	Il cherche à se réconcilier avec l'adulte lors d'un conflit.	0	✓				
	Total ...14.../28 ...50...%		-	12	2	-	-

3.3 Intégration dans le groupe.

			TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
3.3.1	Il est le chef d'une équipe (choisi par ses pairs).	0	✓				
3.3.2	Il travaille en équipe sur la même tâche.	0	✓				
3.3.3	Ses pairs cherchent sa compagnie.	0	✓				
3.3.4	Il apporte des propositions qui sont acceptées par le groupe.	0		✓			
3.3.5	Ses compagnons se portent à sa défense s'il est dans l'embarras.	0		✓			
3.3.6	Il fait rire les autres.	4		✓			
3.3.7	Il se tient à l'écart du groupe.	4	✓				
3.3.8	Ses pairs le font taire dès qu'il veut placer un mot.	4				✓	
3.3.9	Ses pairs l'obligent à se tenir à l'écart.	4				✓	
3.3.10	Il fait peur au groupe.	4		✓			
	Total ../40 ..%..		4	8	0	2	-

Remarques sur l'élève _____

_____

_____

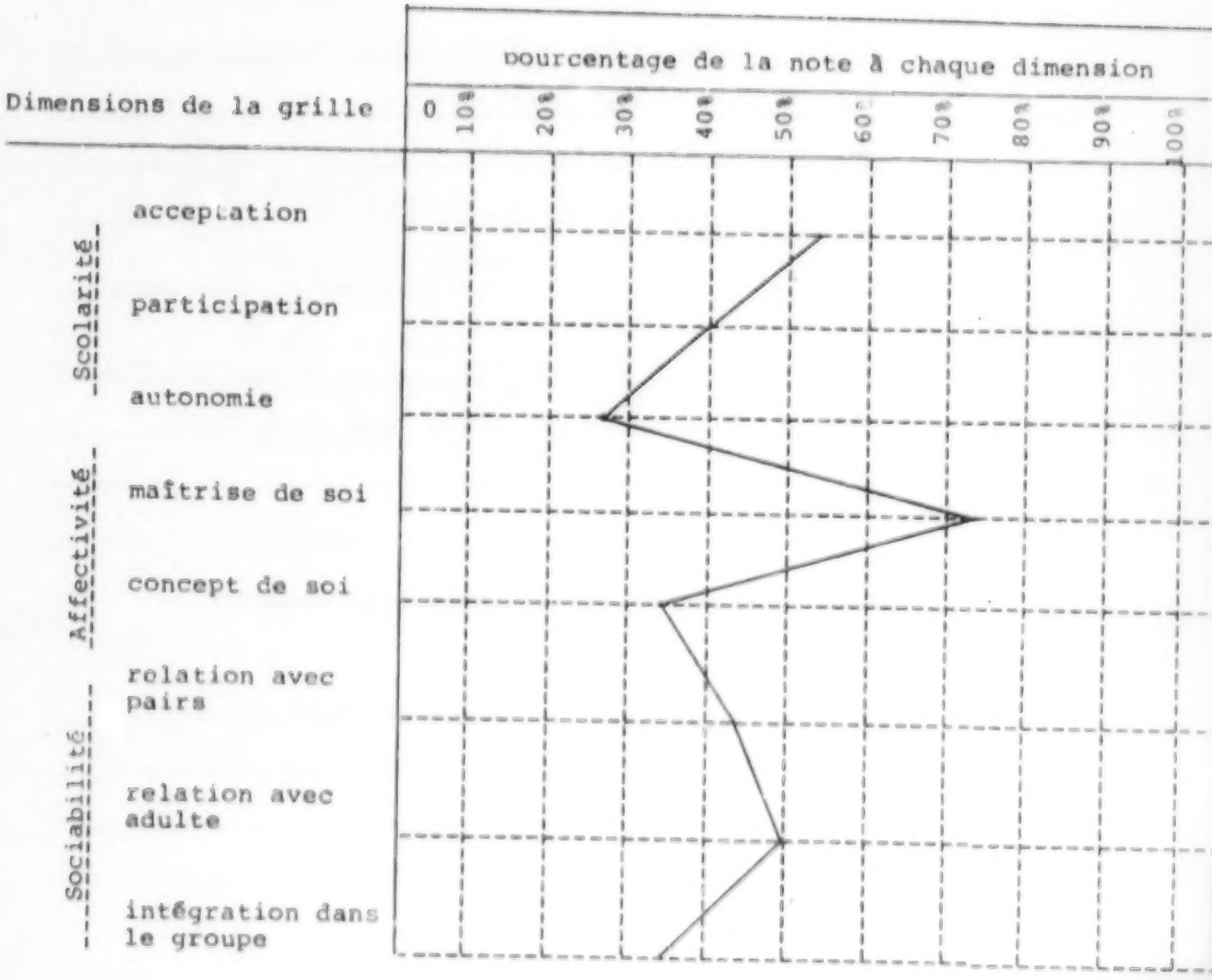
_____

Polyvalente Mont-Brunc, l'équipe du projet pilote
et Josef Brynczka - chercheur - 15.12.1979

SYNTHESE DE LA GRILLE D'OBSERVATION

(Profil d'un élève)

Nom de l'élève: _____ Date d'observation: _____



Rapport-synthèse 1980-81

NOM: *B* NE(E) LE: _____

Pour le DIRECTEUR: _____

Pour le TUTEUR: _____

En collaboration avec l'EDUCATEUR-SPECIALISE: _____

1. ANAMNESE

1.1 Portrait familial:

Enfant unique, gâté, parents assez absents à cause du travail mais collaborateurs (peu). Mère? Jamais vue; peu autoritaire, grand-mère vit avec la famille. Il se sert de la grand-mère, la manipule.

1.2 Portrait scolaire: (Le pourquoi des succès, échecs, intérêts)

Paresseux, vise un résultat lui permettant de "passer". Négligeant, travaux non faits ou à demi-faits.

1.3 Manifestations: (En terme de comportement)

Forces:

Verbalise assez bien, bon contact avec l'adulte, raisonnement assez solide (adulte), recherche amitié, amour, attention.

Faiblesses:

Contact avec ses pairs, se retire, suit le groupe; recherche de plaisirs en ne contrôlant pas les conséquences de ses paroles.

1.4 **Problématique:**

Manque d'équilibre entre ses réflexions d'adulte et son goût de vivre.

2. **Interventions**

2.1 **Première intervention:**

Date: *septembre*

Type d'intervention: *rencontre*

Objectifs: *le connaître, identifier les problèmes.*

Par qui: *tuteur*

Résultats: *assez bon contrôle de ses gestes, travail assez bon et constant.*

2.2 Autres interventions (données pertinentes):

- faire remplir grille d'évaluation

- rencontrer avec tuteur et éducateur spécialisé

- étude de cas

- rencontres (2) du père

- appels téléphoniques

- action du tuteur auprès d'un prof. qui avait avait de la difficulté avec cet étudiant

2.3 Dernière intervention (à ce jour):

Date: *fin avril*

Type d'intervention: *rencontre*

Objectifs: *retour sur les résultats de la grille d'observation, sur sa perception de lui-même*

Par qui: *tuteur - éducateur*

Résultats: *échange chaleureux et intéressant*

3. Ressources utilisées

Psycho-éducateur, éducateur spécialisé, travailleur social, directeur d'unité, tuteur, enseignants.

4. **Bilan 1980-81**

Résultats académiques passables.

Cheminement personnel intéressant.

Difficulté de communiquer avec ses parents de
situations problématiques.

5. **Recommandations 1981-82**

Secondaire II, régulier
avec tuteur à son écoute.

Bonne chance!

81.04.14

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

a) Moyens d'évaluation

Nos hypothèses, mais aussi la volonté de vérifier certaines constantes de l'intégration, nous mettent devant les différents moyens d'évaluation. Ainsi, pour saisir le service offert aux T.L.A. nous allons regarder les données statistiques concernant le nombre d'élèves qui ont eu le service et leur classement après le service.

Les T.G.A., par le test et le retest, seront évalués sur le plan des acquisitions académiques. Ceci nous permettra de constater l'évolution de leur rendement scolaire.

Pour les M.S.A. nous ne pourrons pas nous servir de l'appui statistique, malgré que le moyen à cette fin a été offert. Nous aurons, par contre, quelques essais de l'évaluation qualitative. Cette évaluation est centrée davantage sur l'amélioration du fonctionnement à effectuer.

L'expérience de l'intégration nous demande une évaluation de l'intégration vécue par les élèves et aussi l'intégration vécue par les professeurs. Dans les deux cas, les questionnaires nous viendront en aide.

Le vécu des élèves sera aussi analysé dans son aspect de l'acceptation des élèves T.G.A. par ceux du régulier. Nous nous servons, en occurence, du sociogramme.

b) Méthode d'analyse: la compilation des données

1. T.L.A., français, sec. I, tableau 1
2. T.G.A., français, sec. I, tableau 6, test-retest, le pourcentage
3. T.G.A., sec. I et II, l'analyse des résultats académiques après la deuxième étape, les tableaux 2 à 5
4. T.G.A., sec. I, mathématique, test-retest, le calcul des pourcentages, tableau 7
5. L'intégration vécu par les élèves, tableau 8, le calcul du pourcentage de fréquences et la médiane
6. La comparaison des choix des élèves entre les T.G.A. et les réguliers du sec. I, tableau 3, les calculs des fréquences, des tendances, des contrôles, de la dispersion et pour certaines questions de la variance intergroupes
7. La comparaison des choix des réguliers et des T.G.A. dans une classe du sec. II, tableau 10. L'analyse de la dynamique de la classe avec la présence de T.G.A., à la question de choix positif, tableau 11 et à la question de choix négatif, tableau 12
8. Le questionnaire sur le vécu de l'intégration par les professeurs, tableau 13, les calculs de fréquences.

Tableau 1

T.L.A., français, sec. I

	Nombre d'élèves
Les élèves qui ont reçu les services des professeurs-ressources.	109
Les élèves qui ont reçu les services durant les quatre étapes.	53
Le classement de ces élèves à la fin de l'année scolaire:	
Secondaire II régulier	21
Secondaire I (doubleurs)	22
Secondaire II T.L.A.	50
Secondaire II T.G.A.	8
(Non-classés	8)

Tableau 2

T.G.A. Secondaire I

Nombre de matières réussies, par élève

(Résultats après la deuxième étape)

Réussites	Echecs	Nombre d'élèves	%
8	0	4	10,53%
7	1	9	23,68%
6	2	8	21,05%
5	3	7	18,42%
4	4	4	10,53%
3	5	5	13,16%
2	6	1	2,63%

Tableau 3

T.G.A. secondaire I

Pourcentage de réussites par matière

(Résultats après la deuxième étape)

Matières	Réussites	Echecs
Français	76,2%	23,8%
Mathématiques	59,6%	40,4%
Anglais	38,1%	61,9%
Géographie	31,0%	69,0%
Ecologie	38,1%	61,9%
Religion	83,4%	16,6%
Education physique	83,4%	16,6%
Musique	61,9%	38,1%

Tableau 4

T.G.A. secondaire II

Nombre de matières réussies, par élève

(Résultats après la deuxième étape)

Réussites	Echecs	Nombre d'élèves	%
8	0	2	8,33%
7	1	3	12,50%
6	2	6	25,00%
5	3	4	16,67%
4	4	5	20,83%
3	5	1	4,17%
2	6	3	12,50%

Tableau 5

T.G.A. secondaire II

Pourcentage de réussites par matière

Matières	Réussites	Echecs
Français	73,1%	26,9%
Mathématiques	73,1%	26,9%
Anglais	23,1%	76,9%
Histoire	54,5%	45,5%
Exploration	86,4%	13,6%
Religion	42,3%	57,7%
Arts et Musique	42,1%	57,9%
Education Physique	96,1%	3,9%
Economie Familiale Initiation Technologie	53,8%	46,2%

Tableau 6

T.G.A. Français, sec. I

(Résultats des tests et retests)

DIAGRAMME

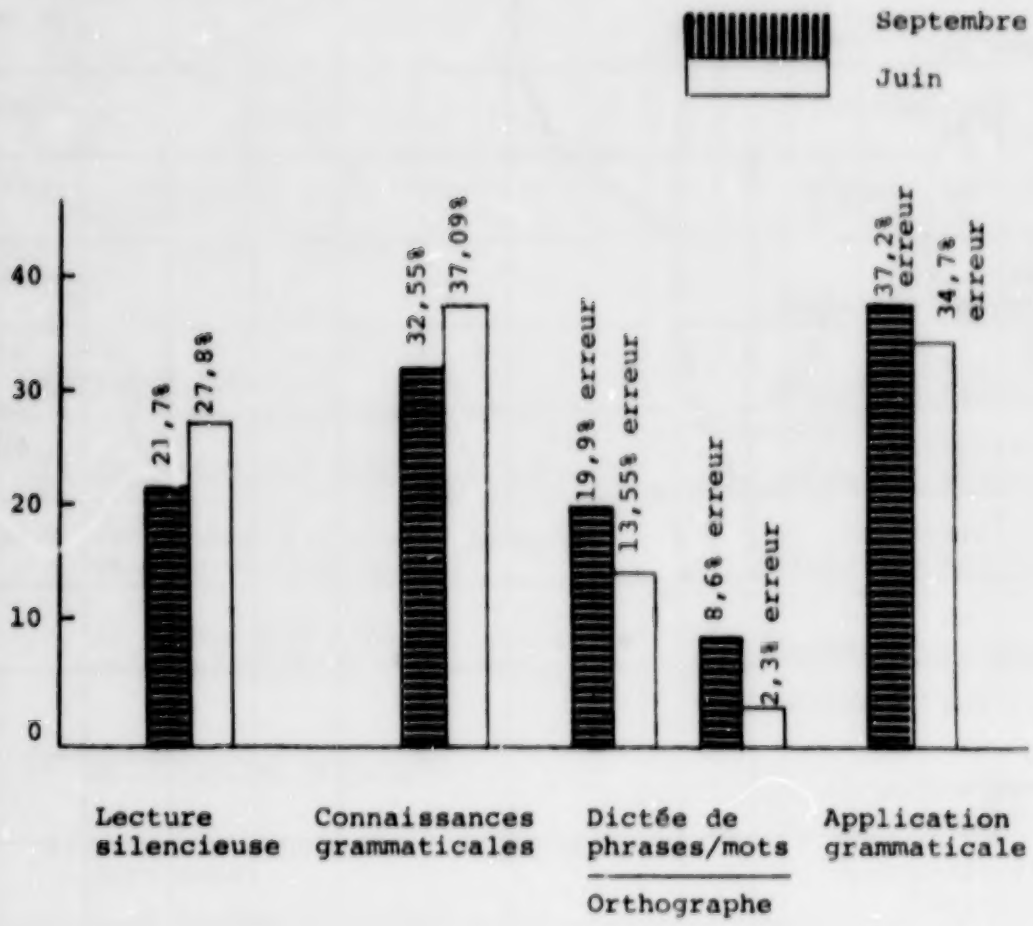


Tableau 7

T.G.A. Mathématique, sec. I

Moyenne de deux groupes test ——— sept. 1980
retest ····· juin 1981

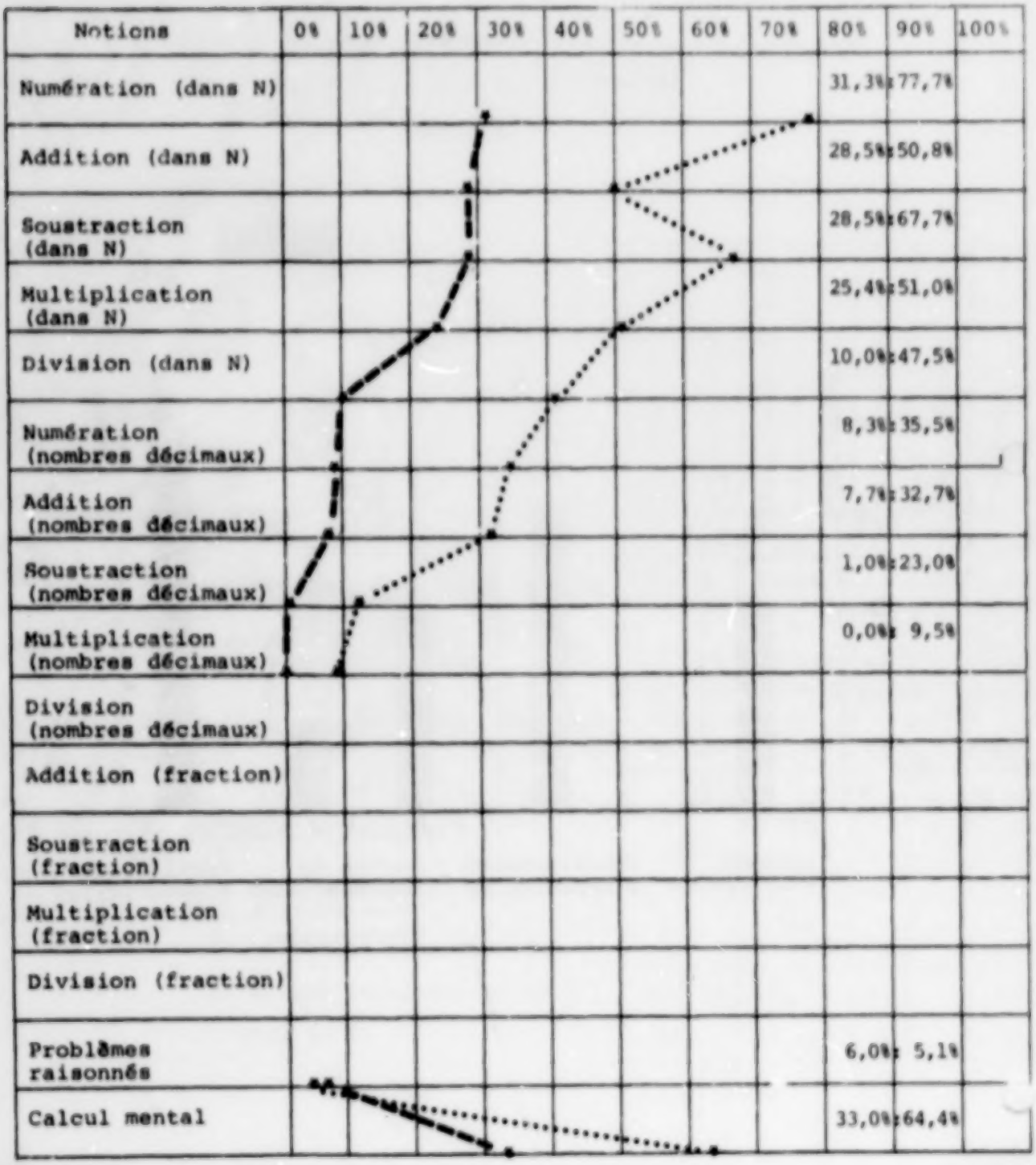


Tableau 8

Les données concernant le vécu de l'intégration par les élèves T.G.A.

Questionnaire à l'élève "le vécu de l'intégration"

(Les questions sont regroupées en fonction de différentes dimensions)

	Pas vrai du tout	Très peu vrai	Plus ou moins vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai	Sans opinion	Médiane
	1	2	3	4	5	80	
	%	%	%	%	%	%	
INTRODUCTION							
Le sentiment par rapport à l'école							
1. Je me sens à l'aise à la polyvalente du Mont-Bruno.	2	5	13	36	41	4	4.35
2. Je n'aime pas l'école, que ce soit celle-là ou une autre.	20	20	16	16	12	3	3.11
I **Le choix de la classe**							
3. Pour bien apprendre, je préfère être dans:							
- la classe de récupération	17	8	11	19	45		4.25
- la classe régulière de 30	31	12	17	15	25		2.94
- l'aire de 60	59	6	18	10	6		1.39

	Pas vrai du tout	Très peu vrai	Plus ou moins vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai	Sans opinion	Médiane
	1	2	3	4	5	SO	
	%	%	%	%	%	%	
4. Si j'avais le choix, j'aimerais mieux faire du sport dans:							
- la classe de récupération	39	8	16	8	27	2	2.68
- la classe régulière de 30	20	6	7	22	43	2	4.25
5. Pour moi, le climat humain est présent dans:							
- la classe de récupération	20	14	6	22	38		3.95
- la classe régulière de 30	20	4	22	31	12		3.65
- l'aire de 60	48	8	8	23	13		1.75
6. Je me sens gêné quand un professeur me pose une question dans:							
- la classe de récupération	62	13	9	8	8		1.30
- la classe régulière de 30	31	12	19	33	6		2.90
- l'aire de 60	25	8	18	10	37	2	3.44
14. Si j'avais le choix, j'aimerais mieux avoir toutes mes matières dans:							
- la classe de récupération	35	13	4	9	37		3.00
- la classe régulière de 30	35	10	6	18	31		3.33
- l'aire de 60	49	14	8	12	16		1.57

Tableau 8 (suite)

	Pas vrai du tout	Très peu vrai	Plus ou moins vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai	Sans opinion	Médiane
	1	2	3	4	5	SO	
	%	%	%	%	%	%	
17. J'aimerais apprendre l'anglais dans:							
- la classe de récupération	35	6	4	7	46	2	4.25
- la classe régulière de 30	41	12	6	12	27	2	2.25
- l'aire de 60	66	4	6	8	14	2	1.25
22. Puisque j'ai des difficultés d'apprentissage, je préfère être dans une classe à part.	41	4	11	14	29	2	3.00
II L'adaptation de l'enseignement							
7. Les professeurs adaptent leurs méthodes d'enseignement à mes capacités dans:							
- la classe de récupération	15	7	15	22	41		4.83
- la classe régulière de 30	16	10	33	37	4		3.21
- l'aire de 60	35	18	22	20	4		2.33
8. Les travaux que les professeurs demandent sont adaptés à mes capacités dans:							
- la classe de récupération	13	5	13	27	43		4.23
- la classe régulière de 30	12	18	27	16	12	1	3.23
- l'aire de 60	22	20	26	14	16	2	2.80

	Pas vrai du tout	Très peu vrai	Plus ou moins vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai	Sans opinion	Médiane
	1	2	3	4	5	so	
	%	%	%	%	%	%	
9. Les professeurs m'aident à organiser mon travail dans:							
- la classe de récupération	11	13	7	25	44		4.25
- la classe régulière de 30	16	20	22	24	18		3.13
- l'aire de 60	29	23	21	17	10		2.41
10. Les professeurs se préoccupent de ce qui m'intéresse dans:							
- la classe de récupération	19	7	19	22	33		3.75
- la classe régulière de 30	34	6	24	32	4		2.91
- l'aire de 60	40	12	22	24	2		2.33
III La relation professeur-élève							
11. Les professeurs m'encouragent dans:							
- la classe de récupération	12	2	15	29	42		4.23
- la classe régulière de 30	18	14	18	32	18		3.50
- l'aire de 60	25	13	31	21	10		2.20
12. Je me sens à l'aise avec mes professeurs dans:							
- la classe de récupération	9	0	24	24	54		4.56
- la classe régulière de 30	6	13	23	25	17	1	3.14
- l'aire de 60	25	6	27	18	22	2	3.17

Tableau 8 (suite)

	Pas vrai du tout	Très peu vrai	Plus ou moins vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai	Sans opinion	Médiane
	1	2	3	4	5	SO	
	%	%	%	%	%	%	
13. Les professeurs m'écoutent attentivement dans:							
- la classe de récupération	16	2	20	22	40		4.04
- la classe régulière de 30	19	8	27	23	23		3.35
- l'aire de 60	43	4	29	18	6		2.60
15. Quand je ne réussis pas, les professeurs m'expliquent les causes de mon échec, dans:							
- la classe de récupération	15	6	13	24	43		4.19
- la classe régulière de 30	20	20	10	29	20	2	3.53
- l'aire de 60	35	16	8	22	18		2.43
IV <u>La relation élève-élève</u>							
16. Mes compagnons sont gentils avec moi surtout dans:							
- la classe de récupération	19	4	19	22	17	3	3.91
- la classe régulière de 30	15	6	11	34	15	3	4.02
- l'aire de 60	20	8	16	24	27	6	3.79
18. J'ai des amis, surtout dans:							
- la classe de récupération	12	14	14	20	37	4	4.05
- la classe régulière de 30	12	6	6	27	43	6	4.46
- l'aire de 60	21	10	6	17	19	3	4.25

Tableau 8 (suite)

	Pas vrai du tout	Très peu vrai	Plus ou moins vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai	Sans opinion	Médiane
	1	2	3	4	5	SO	
	%	%	%	%	%	%	
19. Les compagnons qui m'encouragent sont surtout dans:							
- la classe de récupération	27	13	15	17	21	6	3.19
- la classe régulière de 30	19	6	13	22	33	7	9.08
- l'aire de 60	28	10	18	16	22	6	3.16
20. Il m'est facile de me faire accepter par mes compagnons dans:							
- la classe de récupération	20	12	20	20	27	2	3.45
- la classe régulière de 30	16	8	20	33	22	2	3.70
- l'aire de 60	24	18	12	18	25	4	3.25
21. Je préfère collaborer avec mes compagnons de:							
- la classe de récupération	18	10	14	12	44	2	4.16
- la classe régulière	14	0	14	34	34	4	4.14

Le nombre de sujets: 56

Les secondaires I: 28

Les secondaires II: 24

Les 4 n'ont pas signalé l'appartenance.

Tableau 9

SOCIOGRAMME

Comparaison des groupes: réguliers, 377 élèves
T.G.A., 34 élèves

Q.1.(+)

Avec qui dans ta classe, aimerais-tu mieux travailler en anglais?
Avec qui d'autre?

Réguliers			T.G.A.		
Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves	Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves
0	79	21	0	14	41
1	112	30	1	11	32
2	91	24	2	5	15
3	53	14	3	2	6
4	24	6	4	1	3
5	14	4	6	1	3
6 et plus	4	1			
Moyenne	1,72		1,08		
Ecart type	1,48		1,35		
Médiane	1,47		0,77		

Variance intergroupe non significative.

Tableau 9 (suite)

Q.2.(-)

Avec qui dans ta classe, n'aimerais-tu pas travailler en anglais?

Avec qui d'autre?

Réguliers			T.G.A.		
Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves	Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves
0	173	46	0	8	24
1	87	23	1	6	18
2	43	11	2	7	21
3	18	5	3	2	6
4	20	5	6	5	15
5	13	3	7	1	3
6	6	2	8	3	9
7 et plus	17	5	9 et plus		
Moyenne	1,50		3,14		
Ecart type	2,29		3,20		
Médiane	0,67		1,92		

Variance intergroupe significatif à 1%.

Tableau 9 (suite)

Q.5.(+)

Qui de ta classe, inviterais-tu à la maison pour une soirée?

Qui encore?

Réguliers			T.G.A.		
Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves	Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves
0	94	25	0	15	44
1	120	32	1	11	32
2	70	19	2	3	9
3	44	12	3	3	9
4	22	6	5	2	6
5	18	5			
6 et plus	9	2			
Moyenne	1,67		1,05		
Ecart type	1,61		1,36		
Médiane	1,28		0,68		

Tableau 9 (suite)

Q.6.(-)

Qui de ta classe, n'inviteraistu pas à la maison pour une soirée?

Qui encore?

Réguliers			T.G.A.		
Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves	Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves
0	158	42	0	6	18
1	86	23	1	7	21
2	60	16	2	6	18
3	28	7	3	3	9
4	19	5	4	4	12
5	7	2	5	2	6
6	6	2	6	2	6
7 et plus	12	3	7 et plus	4	12
Moyenne	1,45		2,97		
Ecart type	1,96		2,78		
Médiane	0,85		2,16		

Tableau 9 (suite)

Total (4) (Q.1 - Q.3 - Q.5)

Réguliers			T.G.A.		
Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves	Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves
0	33	9	0	3	9
1	21	7	1	11	32
2	38	10	2	2	6
3	46	12	3	4	12
4	53	14	4	6	18
5	43	11	5	2	9
6	29	7	6	1	3
7	21	6	↓ 12	5	15
8	18	5			
9	25	7			
10	11	3			
11 ↓ 20					
Moyenne	5,14		3,29		
Ecart type	3,92		2,26		
Médiane	4,34		2,75		

Variance intergroupe signigicative à 5%.

Tableau 9 (suite)

Total (-) (Q.2 - Q.4 - Q.6)

Réguliers			T.G.A.		
Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves	Nombre de choix reçus	Nombre d'élèves	% d'élèves
0	69	18	0	2	6
1	63	17	1	4	12
2	55	15	2	1	3
3	33	9	3	2	6
4	34	9	4	4	12
5	23	6	5	4	12
6	15	4	7	2	6
7	11	3	8	2	6
8	16	4	9		
9	11	3	↓		
10 ↓					
35	23	12	26	13	38
Moyenne	4,65		8,91		
Ecart type	7,27		7,60		
Médiane	2,54		5,50		

Variance intergroupe significative à 1%.

Tableau 10

Exemple d'une classe (sec.II)

Choix positifs (total)			Choix négatifs (total)		
Rang	Elève	Choix reçus	Rang	Elève	Choix reçus
1	13	14	1	19 TGA	32
2	28	13	2	6 TGA	17
3	20	11	3,5	5	12
4	8	9	3,5	15	12
7,5	1	7	5	4	10
7,5	4	7	7	18 TGA	9
7,5	6 TGA	7	7	29 TGA	9
7,5	10	7	7	31	9
	12 MSA	7	9	32 TGA	7
7,5	15	7	10,5	20	6
			10,5	28	6
12	17	6	13,1	9 TGA	4
12	21	6	13,1	12 MSA	4
12	22	6	13	3	4
14	31	5	15	23	3
18,5	3	4	17,5	16	2
	9 TGA	4	17,5	22	12
18,5	26	4	17,5	26	2
	27 TGA	4	17,5	27 TGA	2
	29 TGA	4			
18,5	32	4	22,5	1	1
22,5	2	3	22,5	2	1
	7	3	22,5	7	1
	14	3	22,5	14	1
22,5	23	3	22,5	17	1
26	16	2	22,5	25	1
26	19 TGA	2	26,5	8	0
26	25	2	26,5	10	0
27,5	5	1	26,5	13	0
27,5	18 TGA	1	26,5	21	0

Tableau 11

Choix positif, Q. 1, l'exemple d'une classe

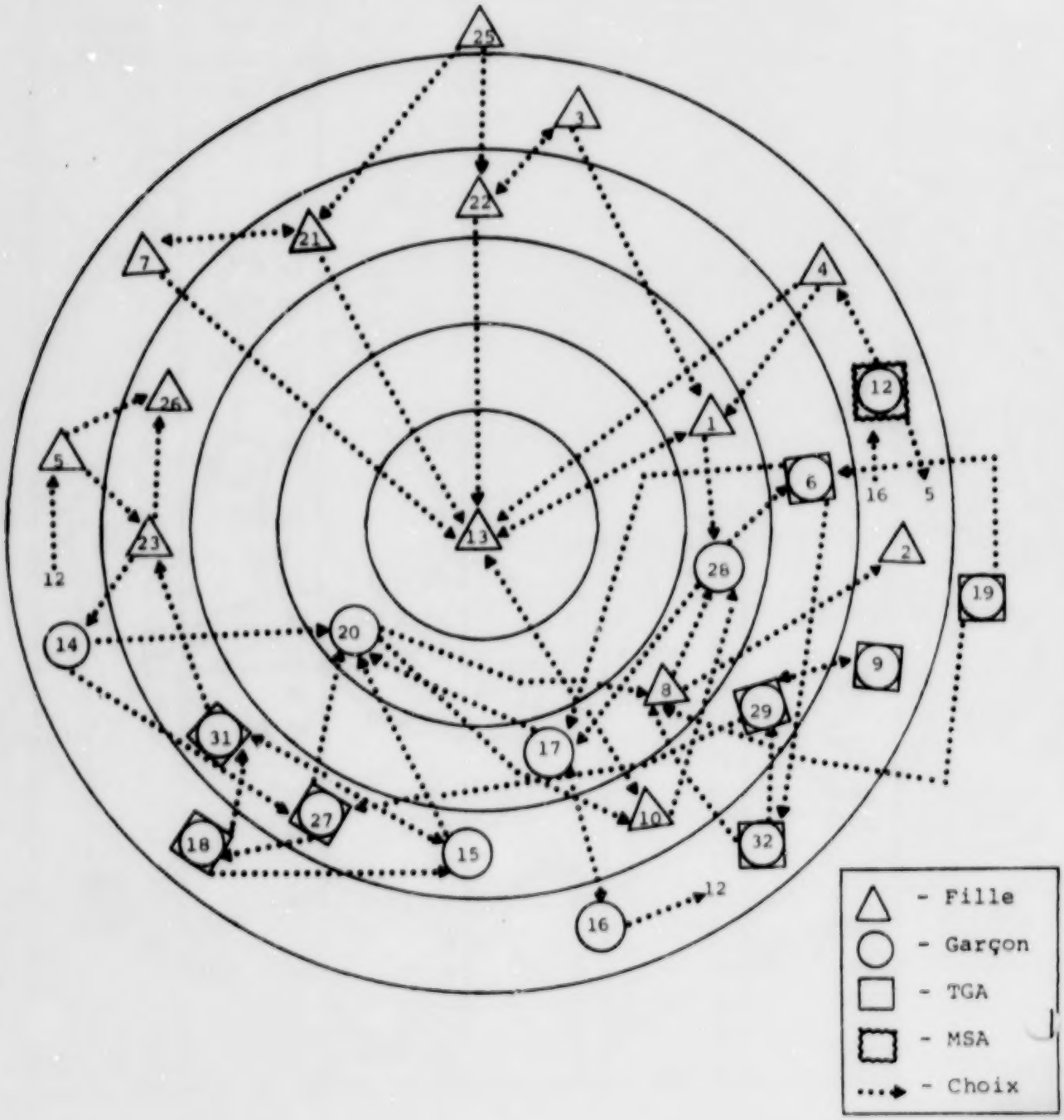


Tableau 12

Choix négatif, Q. 6, l'exemple d'une classe

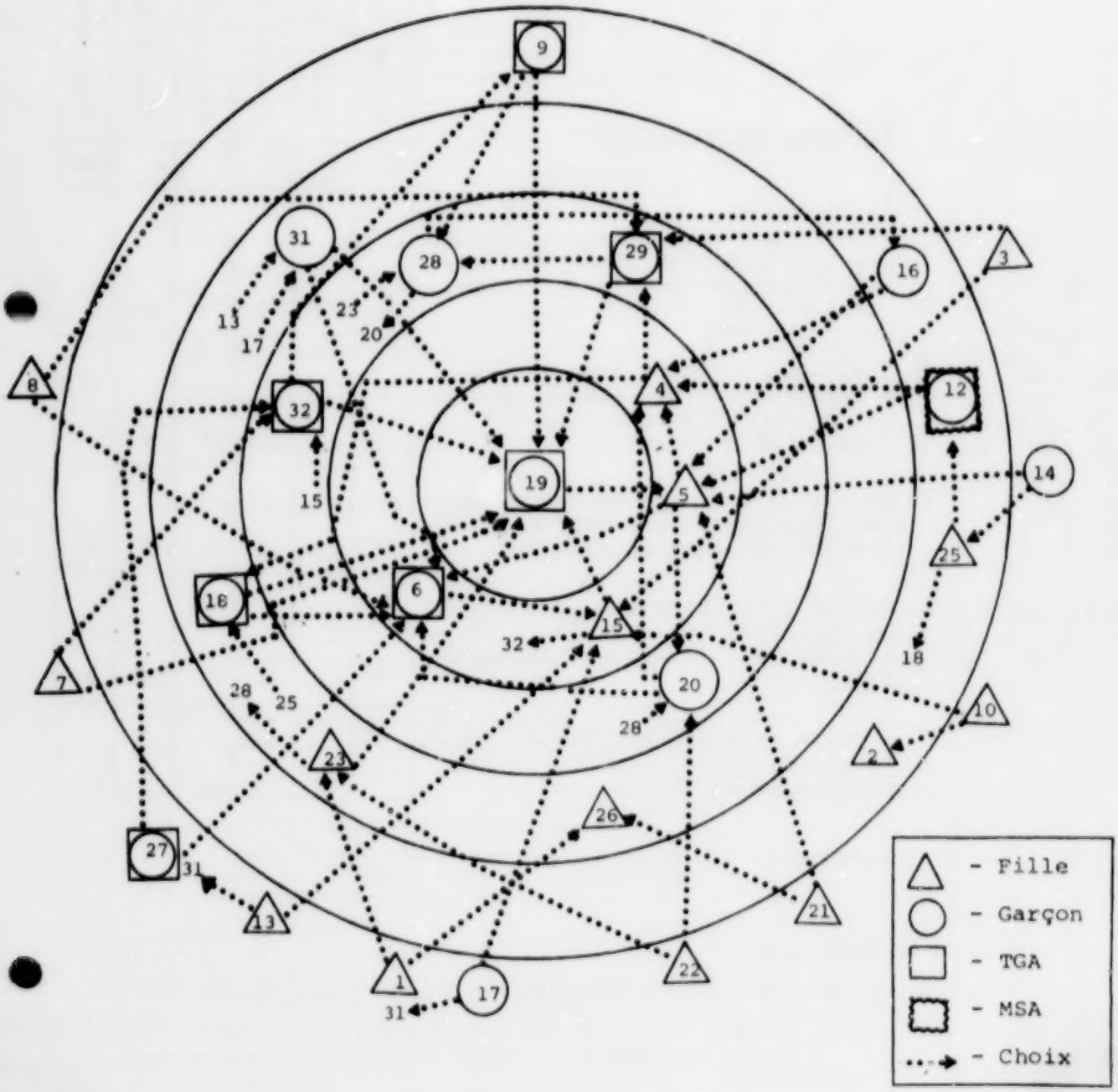


Tableau 13

Le vécu de l'intégration par les professeurs[1]

I Intégration en général	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Sans réponse
	%	%	%	%	%	fré.
1. Etes-vous d'accord avec l'idéologie de l'intégration des enfants en difficulté aux classes régulières?	10	3	39	23	26	2
2. Etes-vous d'accord avec l'idée d'intégrer les TGA (troubles graves d'apprentissage) dans des classes régulières?	38	13	22	19	9	1
3. Etes-vous pour l'intégration des MSA (mésadaptés socio-affectifs) dans des classes régulières?	34	16	19	22	9	1
4. Est-ce que, selon vous, le système scolaire, tel que vécu à notre polyvalente, favorise l'intégration?	6	6	34	42	10	2
5. A votre avis l'intégration, que nous pratiquons, profite-t-elle aux élèves en difficulté?	7	13	33	33	13	3

Commentez, s.v.p. vos réponses.

(1) Nous avons obtenu 33 réponses sur 58 possibles.

Tableau 13 (suite)

	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Sans réponse
II Intégration des T.G.A.	%	%	%	%	%	fré.
6. La présence des élèves TGA dans votre classe vous demande-t-elle une adaptation de votre enseignement?						
1. Oui ☐ →85% 2. Non ☐ →15%						13
Si oui, cette adaptation concerne-t-elle:						
le rythme?	0	0	0	38	63	17
les objectifs?	8	0	28	46	38	20
la méthode d'enseignement?	0	0	23	23	54	20
l'évaluation?	14	7	7	21	50	19
Autres, spécifiez: _____						
11. La présence des TGA dans des classes régulières dérange-t-elle:						
le travail d'autres élèves?	10	0	19	29	43	12
le comportement d'autres élèves?	0	5	45	30	20	13
13. Vous croyez-vous préparés à expliquer les difficultés d'apprentissage?	26	11	32	16	16	14
14. Est-il opportun d'adapter votre enseignement à la clientèle qui est hétérogène tant au niveau des connaissances que de la façon d'apprendre?	11	11	11	42	26	14
15. Aimeriez-vous qu'une personne-ressource vous aide à approprier votre enseignement, si besoin est, aux élèves en difficulté d'apprentissage?	18	0	0	71	12	16

	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Sans réponse
	%	%	%	%	%	fré.
16. Considérez-vous l'intégration des TGA, dans vos classes, cette année comme un succès?	33	11	50	6	0	15
17. Le tutorat vous paraît-il efficace pour aider les TGA?	6	0	44	44	6	15
18. A votre avis, les TGA peuvent-ils poursuivre leur apprentissage dans des approches pédagogiques que vous utilisez?	11	21	47	16	5	14
Commentez, s.v.p. vos réponses.						
III Intégration des M.S.A.						
19. Est-ce que le tutorat vous semble être un modèle efficace de l'intégration des MSA?	4	18	39	36	4	5
20. Etiez-vous le tuteur des élèves TGA et/ou MSA, cette année?						
1. Oui ☐ → 54%						
2. Non ☐ → 46%						7
Si non, passez à la question 32.						
21. Pour remplir votre tâche de tuteur, avez-vous eu de l'aide suffisante de la part de:						
votre Directeur d'unité?	6	0	12	35	47	16
éducateur spécialisé?	6	0	6	24	65	16
psycho-éducatrice?	7	27	20	40	7	18
consultant de l'école?	29	14	29	21	7	18

	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Sans réponse
	%	%	%	%	%	fré.
professeurs?	6	0	25	25	44	17
travailleur social?	6	6	19	44	25	17
27. Les difficultés les plus importantes pour vous comme tuteur se situent au moment de:						
l'investigation (connaître l'élève méthodiquement)?	33	17	11	28	11	15
l'intervention(approprier l'encadrement d'un élève en fonction des données d'investigation)?	0	6	12	65	18	16
l'évaluation (comparer l'avant et l'après intervention)?	12	35	35	18	0	16
Expliquez, s.v.p.						
30. Si vous avez eu le recours à l'étude de cas, êtes-vous satisfaits de la démarche?	0	6	13	56	25	17
31. Etes-vous satisfaits de votre travail comme tuteur?	0	0	50	33	17	15
32. Vous considérez-vous préparés pour remplir le rôle de tuteur?	23	10	42	16	10	2
33. Notre modèle de tutorat vous satisfait-il?	4	4	46	32	14	5
34. Comme professeur, êtes-vous satisfait du travail des tuteurs?	0	0	17	55	28	4
Donnez des suggestions, s.v.p.						

	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Sans réponse
	%	%	%	%	%	fré.
35. La présence des MSA dans votre classe est-elle néfaste pour:						
le travail scolaire d'autres élèves?	0	7	17	30	47	3
le comportement d'autres élèves?	0	4	21	32	43	5
37. L'intégration des MSA vous demande-t-elle de faire plus de:						
communication interpersonnelle?	0	3	3	38	55	4
motivation?	3	0	3	38	55	4
discipline?	3	0	7	31	59	4
Autres spécifiez, s.v.p.						
40. Etes-vous satisfait de votre apport pour intégrer les MSA?	0	15	33	33	19	6
41. Considérez-vous l'intégration des MSA cette année comme un succès?	10	38	31	21	0	4
42. La présence de l'éducateur spécialisé dans votre classe pour encadrer des troubles de comportement vous semble-t-elle:						
nécessaire?	0	8	0	15	77	7
suffisante?	14	24	24	14	24	12
44. Les interventions de l'éducateur spécialisé sont-elles pertinentes à votre avis?	3	0	3	33	60	3

d) Interprétation et discussion des résultats

L'hypothèse générale parle des progrès mesurables et des acquisitions de connaissances accrues chez les élèves avec des difficultés d'apprentissage et de comportement, intégrés au "régulier".

Plusieurs de nos mesures confirment cette hypothèse, mais ce n'est pas uniquement la confirmation de l'hypothèse qui nous importe, nous voulons, avant tout, faire l'analyse de notre fonctionnement, dans tous ses détails, pour en déduire les besoins actuels et les futures orientations.

Nous allons donc analyser les données que nous avons obtenues en nous référant aux hypothèses générationnalisées, en premier lieu, et en essayant de dégager tous les autres éléments que les mesures nous procurent.

d-1) Les rendements scolaires

L'hypothèse 1 devrait être élargie, car le support approté aux élèves T.L.A. avait lieu non seulement dans des classes régulières mais également dans des classes de récupération pour cette clientèle.

Le tableau 1 présente le nombre d'élèves qui ont reçu le service pour les T.L.A. Du nombre, 109, seulement 34 étaient déclarés officiellement T.L.A.

Laissons les déclarations pour l'administration, voyons par contre, le service offert.

Il faut se réjouir du nombre d'élèves qui étant en besoin ont pu recevoir de l'aide appropriée. Cet aspect de l'aide aux élèves nécessiteux est indispensable quand on réagit en responsable de l'apprentissage de chaque élève. On peut, pourtant, se demander est-ce que 25% de la population scolaire d'un niveau - en plus des T.G.A. qui sont déjà à part - nécessitent autre chose que la classe régulière ne justifie pas des questions concernant les méthodes d'enseignement au "régulier"?

Une autre question s'impose, à savoir, est-ce que les professeurs-ressources doivent investir auprès de 25% de la population (plus T.G.A.) en français, et pas du tout en anglais?

A propos de notre première hypothèse, nous constatons que 21 élèves sur 109 se retrouveront au secondaire II régulier. Ce n'est pas suffisant pour dire que l'hypothèse est confirmée. Pour les autres, 22 restent au secondaire I; 50 auront besoin du service T.L.A. et 8 vont rejoindre les T.G.A. du secondaire II.

Même si l'hypothèse n'est pas confirmée, le mérite du service T.L.A. est à souligner. Il a permis d'éviter que la moitié de la clientèle bascule dans le champs des troubles graves.

Les hypothèses 2 et 3 se trouvent confirmées car 4 élèves ont intégré le fonctionnement régulier. Il faut, tout de même, poser une question: à quoi c'est dû que l'élève accusant un retard grave peut récupérer aussi vite, dans le fonctionnement uniforme pour toute la classe de récupération?

L'augmentation des acquisitions académiques en français est visible au tableau 6. Les connaissances ont accrues et les erreurs ont diminuées. Par ce fait, l'hypothèse 4 est confirmée. Dans l'analyse précédente[1] des résultats analogues, j'ai attiré l'attention du lecteur sur une faible augmentation des acquisitions sur le plan de la compréhension. Cela m'a valu même une conscientisation de la part des professeurs intéressés. Dans la pratique, pourtant, rien ne semble être changé. On accorde toujours autant d'importance qu'avant aux connaissances grammaticales.

---

(1) Voir J. Brynczka, Intégration, Info-recherche 54-2, St-Lambert, 1980, p.114.

On dirait qu'il est difficile de se départir des notions académiques même quand il s'agit des élèves qui auraient besoin, avant tout, d'apprendre à se servir de la langue maternelle.

Je me demande qui est en mesure de stimuler les professeurs à continuer ce cheminement d'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves? Est-ce le Directeur d'unité?

L'appel à l'adaptation de l'enseignement aux élèves semble être mieux respecté en mathématiques Nous constatons que l'apprentissage concernait surtout les opérations de base et le calcul mental. Aussi, le progrès d'acquisition pour ces éléments est considérable. Nous avons donc la confirmation de l'hypothèse 5. Ayant à l'esprit le principe de l'évolution, qui fait parti des cheminements pédagogiques de notre école, je me permets d'attirer l'attention du lecteur sur la dimension en mathématiques appelée "problèmes raisonnés".

Pour moi, cette dimension est significative de l'application des notions. C'est un aspect utilitaire des mathématiques.

Dans le cas des élèves T.G.A., ne devrait-on pas insister, en premier lieu, sur cet aspect? Même les opérations de base, qu'il faut rabâcher durant des années, ne pourraient-elles pas être enveloppées dans des problèmes raisonnés? Que l'exemple concret appuie ces idées.

Un jour, dans une classe T.G.A., j'ai terminé mes tests quinze minutes avant la fin de la période. Après la proposition de poursuivre notre entretien dehors, nous nous sommes retrouvés sur l'herbe. Non loin de nous stationnait une voiture où on pouvait acheter des cornets de crème glacée. Plusieurs élèves s'en sont achetés un. En voyant que les autres élèves en avaient envi, je leur ai proposé d'acheter un cornet à chacun. "Oh! ça va te coûter cher!" - disaient-ils. "Justement, combien ça va me coûter?" - je demande. "Vous êtes neuf qui en veulent et un cornet vaut cinquante cents.' Le premier silence passé, un élève "s'élance", "deux dollars, peut-être?" Son voisin essaie de le corriger: "Je crois que plus, deux cinquante, peut-être?" Au bout de cinq minutes, un élève qui vient de terminer déjà son cornet propose la réponse: "Quatre piastres et demi." "Comment es-tu arrivé aux résultats?"

"Ah, cinquante plus cinquante, plus cinquante ... me donne tant." Au moins il a trouvé la réponse, même s'il y a des moyens plus rapides de le faire. Ce n'est qu'un exemple, mais il justifie la question: "Quelles mathématiques devrait-on enseigner aux T.G.A.?"

Pour terminer l'analyse des acquisitions académiques, il faudrait scruter aussi nos tableaux 2 à 5.

Parfois, on entend des propos des enseignants, que les T.G.A. en raison de l'intégration, dégringolent sur le plan du rendement scolaire. Or, le pourcentage de réussites, après la deuxième étape, n'est pas du tout pessimiste. Cinquante pour cent de toute la clientèle T.G.A. accuse deux échecs et moins. Autrement dit, la moitié de cette clientèle réussi six matières et plus sur huit possibles.

Le pourcentage de réussites, pas très élevé, dans des matières comme l'anglais ou l'écologie (38%) devrait nous amener à réfléchir sur la façon de noter. Est-ce que la notation doit respecter un seul critère, à savoir l'acquisition des notions académiques? D'autant plus que dans le cadre de

l'intégration, la comparaison des élèves faibles avec des "boles", ou même avec les autres qui apprennent facilement, défavorise à chaque coup les premiers. Pourtant, notre sens de l'intégration c'est rendre (placer) l'élève intégral; rendre son fonctionnement intégral. Dans le sens du "Robert": "Qui n'est l'objet d'aucune diminution, d'aucune restriction". Ceci est contraire à la comparaison avec d'autres élèves.

> Etablir des critères de notation qui respecteront le sens de l'intégration est une tâche à accomplir.

L'analyse des rendements scolaires des élèves en difficulté, intégrés au régulier, telle que nous avons effectué, a bien des limites. Nous avons démontré que ces élèves peuvent progresser, mais nous n'avons aucune comparaison avec un autre fonctionnement, non-intégré. Sans pouvoir conclure, est-ce que l'intégration est plus valable que la non-intégration, sur le plan des acquisitions académiques, nous constatons qu'elle n'empêche pas de progresser.

A part cela, tous les problèmes particuliers de l'adaptation scolaire, c'est-à-dire:

- l'adaptation de l'enseignement
- l'adaptation des programmes
- la clarification des buts qu'on doit poursuivre dans ce secteur,

ne nous épargnent pas.

d.2) Les comportements

Un des volets de notre projet concerne les mésadaptés sociaux affectifs.

Ayant deux hypothèses à cet effet, nous avons proposé des moyens d'évaluation - la grille des comportements, passation avant et après l'intervention. Dans la pratique, l'évaluation quantitative n'était pas retenue. Nous sommes voués à nous fier aux impressions et aux opinions des intervenants.

L'impression générale qui se dégage est celle que la très grande majorité des élèves en difficulté de comportement ont fonctionné au régulier. Les seuls cas qui ont dû être suspendu sont ceux qui avaient besoin de l'encadrement de l'institution spécialisée. Le cas de A. en est un exemple.[1]

---

(1) voir le point 3.

Pour les autres élèves de ce groupe, non seulement qu'on les a maintenus dans le fonctionnement scolaire habituel mais on a constaté les améliorations. Le cas de B. en présente un exemple.[1]

Néanmoins, nous ne pouvons pas parler de la confirmation ou de l'information des hypothèses 6 et 7.

Elles n'ont ici que la valeur des idées qui ont facilité l'observation.

Si on regarde l'opinion des professeurs (tableau 13.9.40) on constate que 48% ne considèrent pas l'intégration des M.S.A. comme un succès. Seulement, pour 21%, il s'agit d'une réussite. Pour bien comprendre ce suffrage, il faudrait préciser: est-ce que le succès espéré par les professeurs est considéré comme une disparition totale des M.S.A. ou comme une amélioration des comportements.

d.3) Le vécu de l'intégration

Pour analyser le vécu de l'intégration, nous nous servons de deux questionnaires. Le premier, destiné aux élèves, nous apporte leur perception de notre système du fonctionnement.

---

(1) Voir le point 3.

Le deuxième, rempli par les professeurs, renseigne sur le vécu de ces principaux agents de l'intégration.

d.3.1) Le vécu des élèves

De manière générale, déjà, nous constatons, que la grande majorité des élèves se sent à l'aise à la polyvalente. C'est un fait à signaler, car l'intégration, pour avoir du succès, commence non seulement dans la classe, mais à l'école. Le sentiment positif vis-à-vis de l'école est important pour les élèves en difficulté.

Par contre, vis-à-vis de l'école en général (q.2) les sentiments sont moins enthousiaste, mais ils rejoignent la question précédente dans le sens; seulement 28% n'aiment pas l'école, pour 40% au contraire.

Notre fonctionnement à l'école donne l'occasion aux élèves, surtout T.G.A., de travailler dans trois types de classe:

- la classe de récupération (français et mathématiques) où les T.G.A. sont entre eux
- la classe régulière de 30, ici les T.G.A. sont intégrés avec les "réguliers"
- l'aire de 60, deux classes régulières travaillent dans la même aire.

Dans notre questionnaire, nous analysons les préférences des élèves T.G.A. pour ces types de classe ce qui nous permet de voir comment ils se sentent dans des situations intégrés.

Le choix de la classe pour l'apprentissage

Le premier coup d'oeil nous démontre que le score à sept questions du chapitre I est bien serré. La majorité, 64% préfère apprendre dans la classe de récupération. En discutant avec les élèves, on apprend qu'ils travaillent mieux dans cette classe, car on s'occupe d'eux davantage; on leur donne les exercices moins difficiles qu'ils ont le traitement plus favorable.

Donc j'interprète la question 3, que les conditions d'apprentissage sont meilleures dans la classe de récupération. Ceci est confirmé par le vécu du climat humain (q.5), 60% pour récupération et d'être le moins gêné 75%. Il est à signaler que pour 40% les conditions préférées pourraient être dans la classe de 30.

Il est possible que les conditions d'apprentissage font choisir de placer l'anglais dans la classe de récupération - 53%, tout de même, 39% veut le maintenir dans la classe régulière.

Le choix des conditions d'apprentissage est clair. Les élèves préfèrent les conditions d'apprentissage et le climat humain tels qu'en classe de récupération. Est-ce que cette opinion peut nous faire réfléchir sur les conditions d'apprentissage au régulier?

Pourtant, quand il s'agit de trancher entre la classe de récupération et celle régulière, la majorité veut maintenir la classe régulière. Quant il s'agit de placer toutes les matières dans un type de classe, 40% les placent dans la classe régulière de 30 et 46% dans la classe de récupération.

Ou, s'il s'agissait d'être à part, 45% est contre, 43% est pour. Tandis que pour pratiquer le sport 35% favorise la classe de récupération et 65% la classe régulière.

L'interview que j'ai effectuée après le questionnaire confirme ces résultats.

L'adaptation de l'enseignement

Toutes les dimensions de l'adaptation de l'enseignement (q. 7-10 et 15) favorise la classe de récupération. L'analyse plus détaillée peut donner différentes indications à propos de la perception des élèves en difficulté concernant le régulier.

Nous nous arrêtons sur un exemple, j'attire l'attention du lecteur sur les données de la question 10; 40% des élèves constatent, que les professeurs ne se préoccupent pas de ce qui les intéressent et 36% est d'un avis opposé.

La relation professeur-élève

Comme pour la dimension précédente, ici aussi, la classe de récupération emporte sur la classe régulière de 30. L'aire de 60 est encore plus défavorisée.

Est-ce qu'il est plus facile d'établir une bonne relation professeur-élève dans la classe de récupération, à cause d'un petit nombre d'élèves ou parce que les professeurs de ces classes sont davantage sensibilisés à cet aspect?

La relation élève-élève

Les dimensions concernant l'implication des professeurs favorisent, aux yeux des élèves, la classe de récupération. Par contre, la relation élève-élève penche sans contest pour la classe régulière de 30. On dirait que l'aspect dont les élèves sont responsables eux-même est mieux vécu dans le context régulier. Donc les élèves en difficulté ont leurs amis avant tout dans la classe régulière

70%; sont encouragés davantage par les compagnons de la classe régulière 55%; ils considèrent qu'ils se font plus facilement accepter au régulier 55%; et même pour collaborer ils préfèrent le faire avec les compagnons de la classe régulière 60%; pour 56% qui favorise aussi la récupération.

En regardant la médiane pour chaque item du chapitre IV, nous nous apercevons qu'elle est très élevée du côté positif. On peut en conclure que les T.G.A. vivent bien la relation élève-élève; que les autres élèves ne semblent pas constituer un obstacle à l'intégration.

Finalement, il semble que les élèves en difficulté recherchent la compagnie des élèves du "régulier" et ils se perçoivent acceptés par ces derniers.

L'acceptation des T.G.A.

Nous nous sommes posés encore une autre question liée aux conclusions précédentes; à savoir, est-ce que les élèves réguliers acceptent les élèves problèmes. Ayant fait, à cet effet, le sociogramme auprès des 400 élèves du secondaire I nous pouvons présenter ici quelques commentaires.

La première question[1] porte sur l'acceptation au

(1) voir le tableau 9.

niveau académique: "Avec qui dans ta classe, aimerais-tu mieux travailler en anglais?"

Pendant que les élèves réguliers qui ne recoivent aucun choix sont en nombre de 21%, les T.G.A. avec zéro choix sont 41%. Nous ne sommes pas étonnés qu'il y a beaucoup plus des T.G.A. que des réguliers qui ne sont pas demandés pour travailler en anglais car il s'agit des élèves en difficultés d'apprentissage. En ensemble, pour cette question, on ne constate tout de même pas de différence significative après le calcul du rapport critique.

Le choix négatif traitant le même sujet est encore plus pertinent pour démontrer la différence de considération vécue par les réguliers et par les T.G.A. Presque la moitié des élèves "réguliers" ne subissent aucun rejet (46%), chez les T.G.A., par contre, seulement 24%.

La variance intergroupe démontre la différence significative à 1%.

Les questions qui concernent le sport sont encore les plus clémentes sur le plan de la considération pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

La dimension sociale, inviter quelqu'un ou non à la maison, garde les mêmes proportions de différence entre nos deux groupes. A chaque fois nous

constatons que la question des rejets accentue encore davantage la disproportion de considération entre "réguliers" et T.G.A.

Voyons aussi le total des questions positives et le total des questions négatives.

Le total (+) donc q.1, q.3, q.5 attire notre attention déjà sur le premier résultat, nous apprenons, que le même pourcentage d'élève (9), pour les deux groupes, ne reçoit pas de choix. Le même pourcentage d'élèves donc, dans les deux groupes ce sont les élèves oubliés ou négligés.

La situation change quand il s'agit du plus grand nombre de choix.

Dans le groupe régulier 15% d'élèves ont accumulé 10 choix et plus; dans le groupe T.G.A. 6% ont reçus 10 et plus, sans oublier, que dans ce dernier groupe le nombre de choix reçu s'arrête à 12, pendant que en régulier il va jusqu'à 20. Les deux comparaisons: 15% par rapport à 6% et 20 choix par rapport à 12 choix, démontrent qu'il y a beaucoup plus de "leaders" parmi les réguliers. Les résultats semblent être confirmés par le total négatif. Le nombre de ceux qui ne reçoivent pas les rejets dans le groupe régulier s'élève à

18%, chez nos T.G.A. il s'élève à 6%. Le pourcentage d'élèves qui accumulent le grand nombre de choix négatifs s'élève jusqu'à 38 pour le nombre de neuf choix et plus chez les élèves-problèmes. Le pourcentage, donc, de choix négatif est plus élevé chez les T.G.A. (38) que chez les "réguliers" (15), mais il faut constater, que le groupe régulier comporte aussi des "mauvais leaders" comparables à ceux qu'on retrouve dans le groupe T.G.A. Dans notre cas, certains élèves réguliers reçoivent jusqu'à 35 choix négatifs.

Il est justifié de dire, que les élèves "réguliers" en ensemble, reçoivent plus de considération de la part de leurs collègues de classe, que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. La variance intergroupe pour le total positif est significative à 5%.

Le choix négatif défavorise encore davantage le groupe T.G.A. La variance intergroupe est significative à 1%.

Voilà ce que nous disent les statistiques tirées du sociogramme. Pourtant, s'arrêter sur la liste de chiffres me semble être trop simple pour rendre compte du vécu relationnel des élèves.

Statistiquement parlant, les rejets semblent être positivement liés avec les rendements scolaires et avec la relation au travail scolaire (Claude Paquette, 1975).

Pourtant la comparaison entre le groupe régulier et le groupe T.G.A. ne place pas le premier groupe entier du côté des élus et le deuxième uniquement du côté des rejetés. Il est clair que beaucoup d'autres traits de la personnalité entrent en jeu lors des choix. Il suffit, d'ailleurs, de regarder en détails comment se placent les élèves-problèmes dans une classe régulière. A cette fin, voyons le tableau 10, où nous avons les rangs de chaque élève pour les choix positif et négatif, ainsi que les tableaux 11 et 12 qui présentent les atomes sociaux d'une classe.

On peut observer, au tableau 10, les élèves-problèmes occupant les rangs dans la première dizaine de la classe (élève 6 et 12), au milieu de la classe et vers la fin. Evidemment, statistiquement ils sont moins fréquemment choisis que les élèves réguliers, mais sans être leaders ils se mêlent aux autres élèves un peu partout sur la liste des rangs. Ils sont pas, non plus, tout seuls à être rejetés, ni ils ne sont pas tous rejetés.

Ayant des doutes, est-ce qu'on peut conclure de manière incontestable à partir du sociogramme la non-acceptation des T.G.A. dans des classes régulières, j'ai vérifié par l'interview auprès des réguliers leurs sentiments vis-à-vis des T.G.A. Cette catégorie ne semble pas être identifiée comme un groupe à part ou nuisible. Par contre, on dénonce tous les élèves qui "niaisent", qui dérangent les autres. Ajoutons à ces observations les sentiments des élèves T.G.A. eux-mêmes exprimés dans le questionnaire, tableau 8 (q. 16, 18 - 21) où ils démontrent qu'ils ont de bonnes relations avec les autres élèves surtout dans la classe régulière de 30.

On peut conclure que la considération plus faible pour les T.G.A., que pour les "réguliers" au niveau de la classe, ne constitue pas un problème pour l'intégration de ces premiers.

Il serait par contre important de se servir de la connaissance des statuts de chaque élève dans sa classe, tant au niveau du travail scolaire qu'au niveau du développement socio-affectif (ou de la rééducation). A propos de l'exemple de la classe que je cite plus haut, il est à observer que le nombre d'élèves-problèmes est trop important pour une seule classe régulière. Ceci contribue à

effectuer les choix entre les élèves de la même catégorie (tableaux 11 et 12).

Toutes les données qui se rapportent au vécu de l'intégration par les élèves favorisent l'organisation scolaire actuelle, à savoir le fonctionnement dans des classes de récupération pour certaines matières et dans des classes régulières pour les autres.

Le vécu de l'intégration par les professeurs

Avec le vécu de l'intégration par les professeurs nous croyons de vérifier l'hypothèse 8. En bref, il y a lieu de répondre à la question: "Est-ce que notre modèle de l'intégration est valable?" Rappelons que ce modèle était décrit au 4.4.3. Dans le questionnaire, nous avons scruté plusieurs aspects liés à notre modèle. Faisons une revue de ces différents aspects. Selon les professeurs, le système scolaire de notre polyvalente favorise l'intégration (52%) et 12% expriment l'avis opposé. Notre intégration profite aux élèves en difficulté (43% pour, 20% contre; q.5).

Le modèle du tutorat est satisfaisant pour 46% (8% non et 46% plus ou moins; q. 33).

L'exercice de ce modèle par les tuteurs satisfait les professeurs (83%; q.34).

Le tutorat semble être efficace pour aider le T.G.A. (50% pour, 6% contre, 44% ±; q.17); pour aider le M.S.A. (40% pour, 22 contre, 30% ±; q.19).

La collaboration de l'équipe multidisciplinaire se manifeste à travers la satisfaction des tuteurs de l'apport qu'ont reçu de différents membres.

Ainsi, l'aide la plus appréciée est celle (en ordre d'importance) des éducateurs spécialisés, des directeurs d'unité, des professeurs et du travailleur social.

La contribution des éducateurs spécialisés se trouve soulignée au moment où on parle de leur présence (92% en faveur) et de la pertinence de leurs interventions (93% en faveur).

Il semblerait que la réponse à l'hypothèse 8 doit être psoitive. Il nous reste, tout de même, à expliquer l'opinion des professeurs à propos du succès avec T.G.A. et M.S.A. (q. 16 et 41). La statistique, à ce sujet, est défavorable: quant aux M.S.A., 21% trouvent que l'intégration est un succès et 48% que non; pour les T.G.A., 6% considèrent un succès, 48% non et 50% plus ou moins.

Une explication à cette opinion pourrait être l'attente des professeurs de la disparition totale des enfants-problèmes pour considérer l'intégration comme un succès.

Une autre explication pourrait être puisée dans la résistance à admettre que l'intégration est une réussite. Car, accepter telle affirmation conduirait les enseignants à s'impliquer foncièrement dans l'intégration pédagogique et considérer les élèves en difficulté comme les "citoyens" à part entière de la classe et non seulement comme un mal nécessaire.

Cette dernière interprétation semble avoir quelques appuis dans la suite d'analyse du questionnaire aux professeurs.

Nous y relevons quelques contradictions qui probablement sont issues du conflit entre les convictions nobles et le pragmatisme réaliste.

Ainsi nous lisons que les enseignants sont d'accord avec l'idéologie de l'intégration (q.1) et en même temps ils ne sont pas favorables (majoritairement) pour l'intégration des T.G.A. ou M.S.A. (q. 2 et 3). Même quand ils constatent qu'elle est profitable aux élèves (q. 5).

Pour intégrer les T.G.A., les professeurs nous disent qu'ils effectuent des adaptations quant au rythme, quant aux méthodes d'enseignement et l'évaluation (q.6). Pourtant, ils ne croient pas que ces élèves pourront poursuivre l'apprentissage dans des approches que les professeurs utilisent (q. 18).

En quoi consistent donc ces adaptations ou à qui elles servent surtout?

Parmi les difficultés que les enseignants signalent est la préparation aux différents rôles exigés par l'intégration. Aussi, ils ne se sentent pas préparés pour remplir le rôle de tuteur (q. 32). La plus grande difficulté sur ce plan semble être l'intervention appropriée (q. 27).

Ils ne se considèrent pas préparés non plus pour expliquer les difficultés d'apprentissage.

Par contre, ils aimeraient avoir de l'aide d'une personne-ressource pour approprier l'enseignement aux élèves en difficulté (q. 15 - 83%).

Nous arrêtons, ici, notre analyse du questionnaire aux professeurs concernant l'intégration, en laissant au lecteur l'occasion de découvrir beaucoup d'autres détails en se reportant au tableau 13.

Pour conclure ce chapitre, on peut dire que l'opinion des enseignants peut être interprétée dans le sens de la fiabilité de notre modèle de l'intégration, mais on peut percevoir la nostalgie du temps sans intégration.

5. IMPACT SOCIAL[1]

5.1 Mesures prises pour informer les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet.

a) Mesures prises pour informer les parents

- Le comité d'école est impliqué dans le projet éducatif de Mont-Bruno. Dès l'élaboration du projet d'adaptation scolaire, les parents ont été informés, ils se sont prononcés quant au type de services à offrir. Depuis lors, ils sont informés de l'évolution globale du projet.

- Quant à l'ensemble des parents, la première rencontre parents-maîtres, en septembre 1979, avait comme but premier de les informer sur la structure de l'école, le régime pédagogique et les moyens d'encadrement et de support mis à la disposition de l'élève. Notre politique d'intégration des élèves d'adaptation scolaire et les services prônés par le projet ont été expliqués par les enseignants.

---

(1) Les faits étant les mêmes que l'année passée, ce chapitre est reproduit partiellement du rapport de l'année dernière.

b) Mesures prises pour informer les maîtres

- Les enseignants sont tous impliqués dans le projet à des degrés divers. Certains ont collaboré dès l'élaboration du projet. Les autres en ont pris connaissance lors des premières journées d'évaluation en septembre.

  L'étude s'est d'abord faite par équipes de formation (8 à 10 professeurs) à partir du document "Projet d'adaptation scolaire pour 79-80".

  Une plénière a ensuite permis de répondre aux questions de chacun.

  Depuis lors, chaque étape est une occasion de remise en question des services offerts en fonction des besoins de chacun des élèves concernés.

- L'évaluation de la fin de l'année a permis de prendre un certain recul, mais surtout elle a esquissé les modifications pour l'année prochaine.

c) Mesures prises pour informer les élèves

- Avant l'entrée à la polyvalente, les élèves de 6ième année sont informés des différents services offerts et de l'organisation de la polyvalente:

  regroupements hétérogènes,
  service de récupération,
  classes-ressources en français,
  classes-ressources en mathématiques,
  etc...

- Au début d'octobre, les différents services de l'école se sont présentés aux élèves en expliquant le rôle de chacun des intervenants:

  psycho-éducateur,
  éducateurs spécialisés,
  travailleur social,
  conseiller d'orientation et
  infirmière.

5.2 Attitudes des parents, des maîtres, des élèves

a) Attitude des parents

Les parents sont très réceptifs au projet éducatif du Mont-Bruno; ils acceptent bien que leurs enfants évoluent dans des regroupements hétérogènes. Ils apprécient le projet c'est-à-dire des services supplémentaires aux élèves en difficulté.

En guise d'exemple, il nous fait plaisir de présenter la résolution du comité d'école.

1980/10/06 - Comité d'école Mont-Bruno

5.- Projet-pilote en adaptation scolaire

Etant donné l'intérêt du projet-pilote en adaptation scolaire, le Comité pose deux questions aux membres:

1. Accepte-t-on toujours le principe d'intégration scolaire?

2. Désire-t-on le maintien permanent de l'intégration scolaire?

Suite à ces questions le Comité fait la recommandation suivante aux responsables de l'école:

"Nous réitérons notre appui à la structure d'intégration mise sur pied à la polyvalente du Mont-Bruno.

Il nous apparaît toujours impérieux de souligner l'importance de l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement à la vie de l'école.

De ce fait, nous recommandons une structure permanente qui permettra le maintien des services particuliers (projet-pilote) offerts à ces élèves depuis deux ans."

Proposée par Mme ....., appuyée par Mme .....

Acceptée à l'unanimité.

Quant aux parents des élèves concernés, plusieurs s'impliquent pour supporter leur enfant dans cette structure régulière.

b) Attitude des maîtres

Nous constatons une étroite collaboration entre les enseignants du régulier et les spécialistes en enfance inadaptée:

- rencontres hebdomadaires des équipes de formation
- rencontres fréquentes des enseignants par matières, incluant le spécialiste
- partage d'informations sur les élèves
- renforcements positifs communs, etc...

Face aux "spécialistes de la mésadaptation" (psycho-éducateur et éducateurs), les enseignants ont eu d'abord une attitude méfiante. Cette résistance persiste toujours chez certains maîtres ayant des difficultés à entrer en relation avec les mésadaptés. Quant aux autres, ils ressentent le besoin de concertation maître-éducateur pour supporter l'élève.

c) Attitude des élèves

Dans l'ensemble, ils sont réceptifs et peu interrogatifs face aux jeunes en difficulté. Plusieurs passent complètement inaperçus.

6. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS

L'expérience de cette année démontre la valeur incontestable du modèle d'intégration basé sur l'équipe multidisciplinaire.

Les rôles suggérés, au sein de l'équipe, semblent bien convenir aux intervenants et aux responsables. Evidemment, comme toujours, il y a place à des améliorations.

Tout en gardant les mêmes principes du fonctionnement du modèle, notre "focus" est dirigé actuellement sur des éléments à bonifier. Sans entrer, sur ces pages, dans des rouages de la pratique quotidienne - ceci pourrait être fait avec les équipes particulières - je propose d'analyser trois aspects:

- la structure de l'équipe
- le fonctionnement de l'équipe
- les services aux élèves en difficulté.

La structure de l'équipe

Les composantes de l'équipe sont les mêmes que j'ai décrit au 4.4.3.

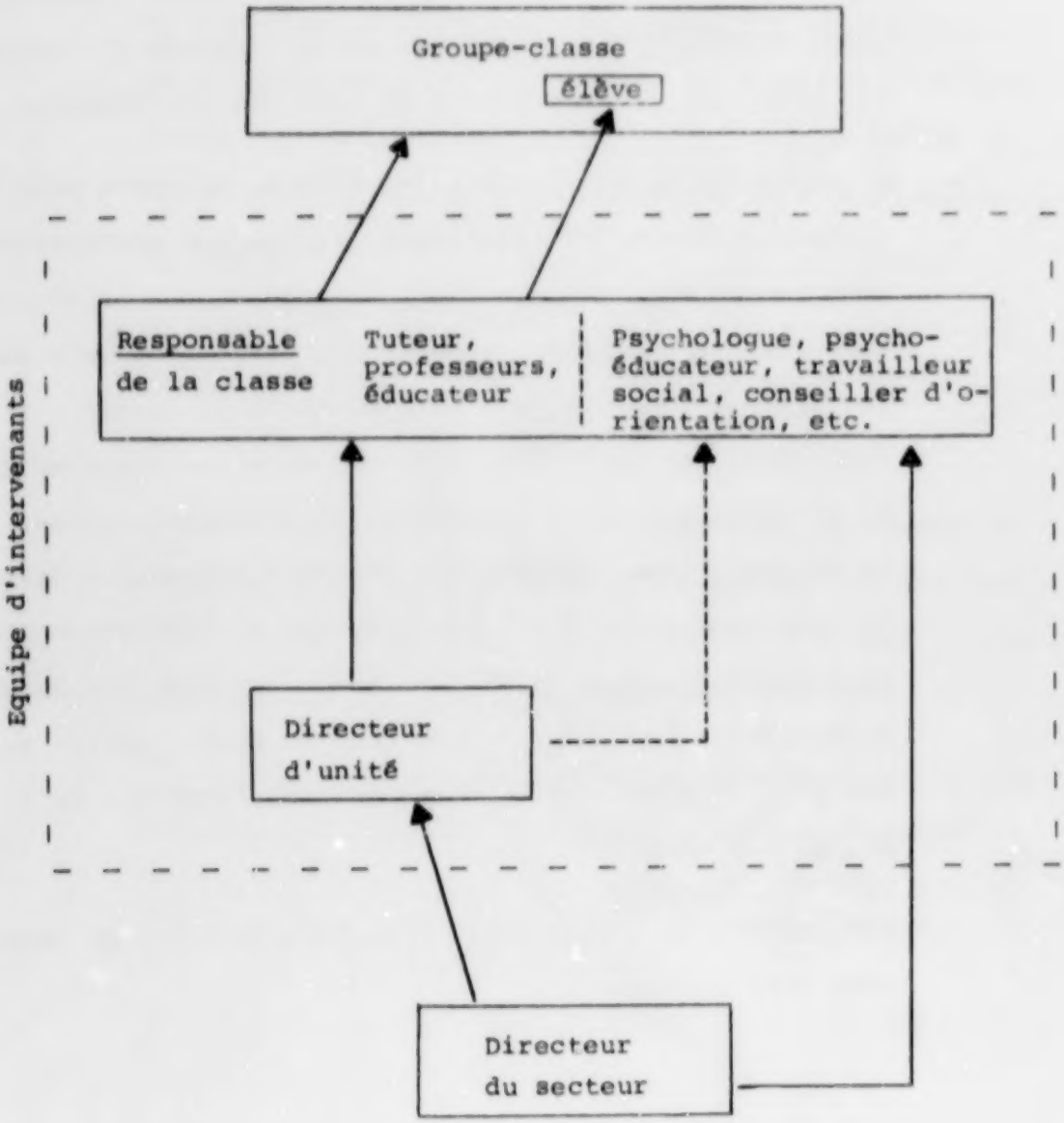
Le Directeur d'unité est le responsable et animateur des intervenants. Le Tuteur est le responsable et coordonnateur des interventions.

Les intervenants qui étaient regroupés, jusqu'à présent, en intervenants quotidiens et en intervenants occasionnels, devraient faire tous partie de l'équipe et intervenir avec les professeurs ou au côté des professeurs.

Il est très important, pour les élèves, et aussi pour le perfectionnement des enseignements, que les professionnels non-enseignants - surtout les agents des relations humaines - s'impliquent dans des interventions mais sur le "terrain", en classe. En parlant de la classe, il faut confesser, que nous ne nous sommes pas beaucoup servi de cette cellule dynamique du vécu scolaire qu'est le groupe-classe. Avec cette première instance scolaire, il nous faut indroduire dans l'équipe d'intervenants le professeur-responsable de la classe. On peut l'appeler responsable, répondant, protecteur ou encore par un autre mot, ce n'est pas le titre qui est important mais plutôt son rôle.

Maintenant, le schéma de la structure de l'équipe pourrait être suivant.

Schéma de l'équipe d'intervenants



Le fonctionnement de l'équipe

Le Directeur d'unité est le responsable et l'animateur de l'équipe multidisciplinaire. Il s'enquiert de l'évolution de chaque élève-problème. Il veille sur la collaboration entre les intervenants pour la rendre efficace et optimale.

Le Responsable de la classe protège et stimule la vie affective du groupe. Il est responsable de la cohésion, de l'attrait, de la dynamique de sa classe.

C'est lui qui intègre dans sa classe les approches du développement et des thérapies groupales. Il est responsable du développement affectif et social, dans le cadre scolaire, des élèves de sa classe.

Il se préoccupe des problèmes des élèves et en cas des problèmes importants, les soumet au Directeur d'unité, pour convenir le choix d'un tuteur si lui-même a déjà épuisé sa disponibilité.

Quand un autre professeur est le tuteur d'un élève de sa classe, il est son principal collaborateur.

Il reste de lui trouver du temps pour remplir son rôle; peut-il le faire durant la 25^{e} période? Ou tout simplement dans le cadre de sa matière?

Les autres intervenants remplissent, à peu près, les mêmes rôles que nous avons défini précédemment.

Le Tuteur est responsable de l'évolution personnelle de son "pupille".

Les consultants de l'école, pour rendre les professeurs, les responsables, les tuteurs efficaces, doivent participer dans des interventions de ceux-ci même lors de l'enseignement.

Le rôle du Directeur d'unité est d'amener les professeurs à utiliser, à impliquer toutes les personnes disponibles et pouvant être utile. En parlant des consultants, je le fais exprès sans utiliser le titre du psychologue ou celui du psycho-éducateur. Ce dernier semble être très à la mode dans le milieu scolaire. Je ne crois pas que le titre devrait décider quel genre de consultant est le plus pertinent.

Selon mon expérience et mes observations dans le milieu, ce consultant devrait être capable d'utiliser de différentes approches rééducatives et développementales dans le contexte de la classe, donc dans le déroulement habituel de différentes matières scolaires.

La pertinence de ses interventions dépendra de la façon de s'insérer dans le fonctionnement des professeurs.

Afin d'éviter l'isolement ou la non-utilisation de ce professeinnel, il devrait avoir son bureau dans la salle des professeurs, en gardant son local uniquement pour des rencontres individuelles.

Les services aux élèves en difficultés

L'équipe d'intervenants s'est centré, cette année, sur des problèmes de comportements. La première année d'opération d'un tel modèle et l'importance des troubles de mésadaptation, justifient ce choix en premier.

Il me semble qu'actuellement, il serait possible et il serait surtout très utile, d'instaurer le même système d'encadrement pour les T.G.A. Les troubles d'apprentissage ne seraient pas qu'une affaire de chaque professeur séparément, mais de tous les professeurs qui enseignent à un élève T.G.A. et des intervenants qui l'entourent. Ceux-ci, après avoir établi le diagnostique, conviendraient de l'encadrement pédagogique approprié.

> En résumé, l'équipe d'intervenant étend son action sur les élèves en difficultés d'apprentissage.

En poursuivant la discussion concernant les services, je propose le principe suivant de leur organisation.

La distinction T.G.A. ou T.L.A. est une distinction administrative.

Par contre, pour le fonctionnement scolaire, parlons de la différenciation entre les élèves qui veulent apprendre et ceux qui ne veulent rien savoir de l'académique.

Dans la pratique, certains T.G.A. motivés se retrouveraient au régulier et d'autres T.G.A. ou T.L.A. non-motivés constitueraient une classe de récupération en français et en mathématiques. La sélection entre les motivés et non-motivés pourrait être faite à partir de:

- le test de motivation
- l'entretien avec l'élève
- les notes de l'élève.

La classe de récupération aurait le cheminement et le programme centré sur la formation pratique en français et en mathématiques.

Le professeur-ressource qui assume les services aux T.L.A. et T.G.A. motivés dans des classes régulières devrait le faire en collaboration directe avec le professeur du régulier. L'implication des professeurs réguliers sur le plan de la rééducation est un principe de l'intégration elle-même.

Quant aux mésadaptations socio-affectifs, on peut entrevoir l'évolution dans l'utilisation de différentes approches rééducatives incluses dans des matières scolaires. Je pense aux approches comme: PRODAS, socialisation,

psycho-drame, Gestalt, etc.

Sur le plan organisationnel, je crois qu'il faudrait former les orthopédagogues pour intervenir au niveau social et affectif. En gardant le ratio auquel on a droit, selon les normes en adaptation scolaire, on pourrait assurer les services pertinents et surtout incorporés dans l'enseignement. L'orthopédagogue, ainsi formé, deviendrait un collaborateur inséparable du professeur "régulier" autant pour la rééducation que pour l'adaptation. Cette solution permettra de parer aux difficultés quand on devra limiter au minimum les services des éducateurs spécialisés.

7. BIBLIOGRAPHIE

BESSELL, H., PELOMANS, U., Programme du développement affectif et social, Institut de développement humain, Québec, 1970.

BRYNCZKA, J., Intégration, Info-recherche No. 54-2, D.R.P., C.S.R.C., St-Lambert, 1980.

NORTHWAY, M.L., Initiation à la sociométrie, Dunod, Paris, 1964.

PAQUETTE, C., Techniques sociométriques et pratique pédagogique, N.H.P., Laval, 1975.

8. SOMMAIRE DU PROJET

Depuis deux ans à la polyvalente de Mont-Bruno, nous avons pu expérimenter de manière structurée l'intégration des élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement, au régulier.

Nous avons constaté que l'intégration n'empêche pas l'augmentation des rendements scolaires chez les élèves en difficulté. Leur séjour au régulier semble être très apprécié par eux-mêmes.

Il ne semble pas que le moins de considération que les élèves réguliers manifestent aux T.G.A. soit un obstacle à l'intégration.

Le modèle d'intégration centré sur l'équipe multidisciplinaire s'est avéré très valable.

Avoir du succès ne veut pas toujours dire gagner les esprits. Malgré un progrès considérable accompli par les enseignants au niveau des convictions vis-à-vis l'intégration, il est facile de constater des réticences et de la nostalgie après l'enseignement sans élèves-problèmes. Cette expérimentation a ouvert des horizons au respect de la personne en difficulté.

Pour faire profiter de cette expérience les autres écoles, il aurait fallu permettre de continuer l'expérimentation

scientifique sur place. L'intégration pédagogique, sans une préparation préalable des professeurs à cette fin, exige un long cheminement et l'apprentissage dans la pratique.

Nous avons déjà accompli un bout de chemin vers l'intégration pédagogique. C'est surtout maintenant qu'il aurait fallu un encadrement vigoureux et stimulant, malheureusement il semble que telle n'est pas la conviction de ceux qui disposent du budget.

En conclusion, l'intégration est profitable aux élèves. Elle est possible en assurant les services adéquats. Mais il serait inadmissible de la considérer comme une occasion de faire de l'économie.

10. IDENTIFICATION

Nom du responsable du projet:

Thomas ARSENAULT

Nom du chercheur engagé par la commission scolaire et rédacteur de ce rapport:

Josef BRYNCZKA

Signature du Directeur Général: _____

Date: 3 août 1981

ANNEXE -1-

4.1.e Organisation physique de l'école

Extrait du projet éducatif 80-81 de

l'école polyvalente du Mont-Bruno

ASPECT PHYSIQUE ET CARACTERISTIQUES PARTICULIERES DE LA POLYVALENTE DU MONT-BRUNO

La polyvalente du Mont-Bruno desservira les clientèles de St-Bruno, St-Basile et Ste-Julie (sud)

ASPECT PHYSIQUE

Elle est constituée grosso modo de quatre blocs :

Aile "A"

qui comprend le secteur des ateliers; équipement motorisé, hydrothermie, technique de construction, technique d'impression, classes de théorie, secteur commercial, soins personnels, locaux d'économie familiale, des espaces réservés aux étudiants et des résidences.

Aile "B"

qui comprend un secteur administratif, deux cafétérias séparées, un atelier d'art culinaire l'agora, le salon de la pastorale, une salle d'information scolaire et professionnelle, un centre des moyens techniques d'enseignement, quelques locaux pour l'enseignement de l'anglais.

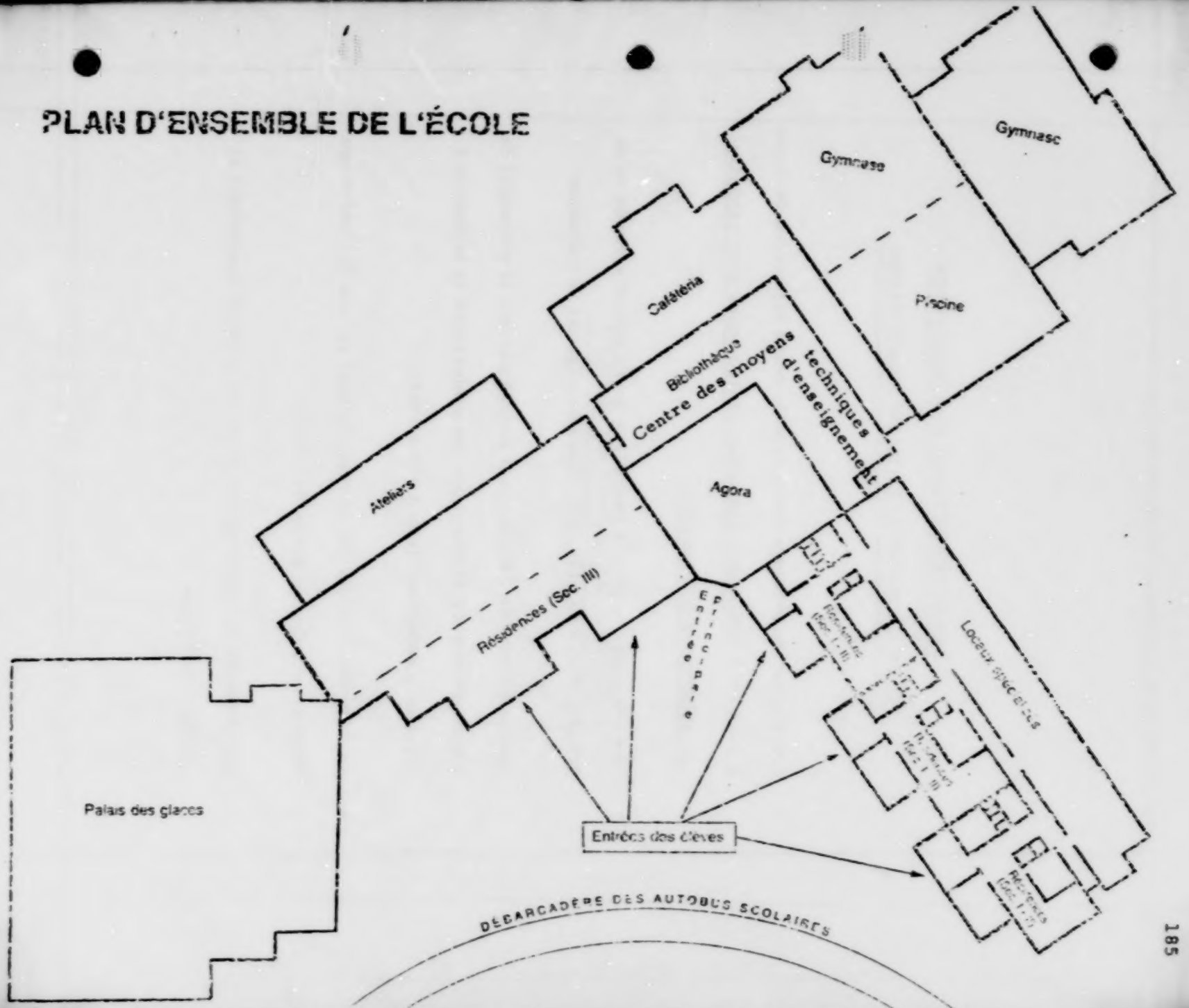
Aile "C"

qui comprend un gymnase double, une palestre, une salle de combat, une piscine.

Aile "D"

qui comprend des locaux de musique et d'arts plastiques, deux amphithéâtres, des laboratoires de sciences naturelles, d'initiation à la technologie, des laboratoires de physique, chimie, biologie et sciences humaines, des locaux de catéchèse, des espaces réservés aux étudiants et des résidences.

PLAN D'ENSEMBLE DE L'ÉCOLE



CARACTERISTIQUES PARTICULIERES DE LA POLYVALENTE DU MONT-BRUNO

- L'organisation physique des locaux de cours est conçue de façon à permettre différentes approches pédagogiques pour répondre aux différences individuelles.

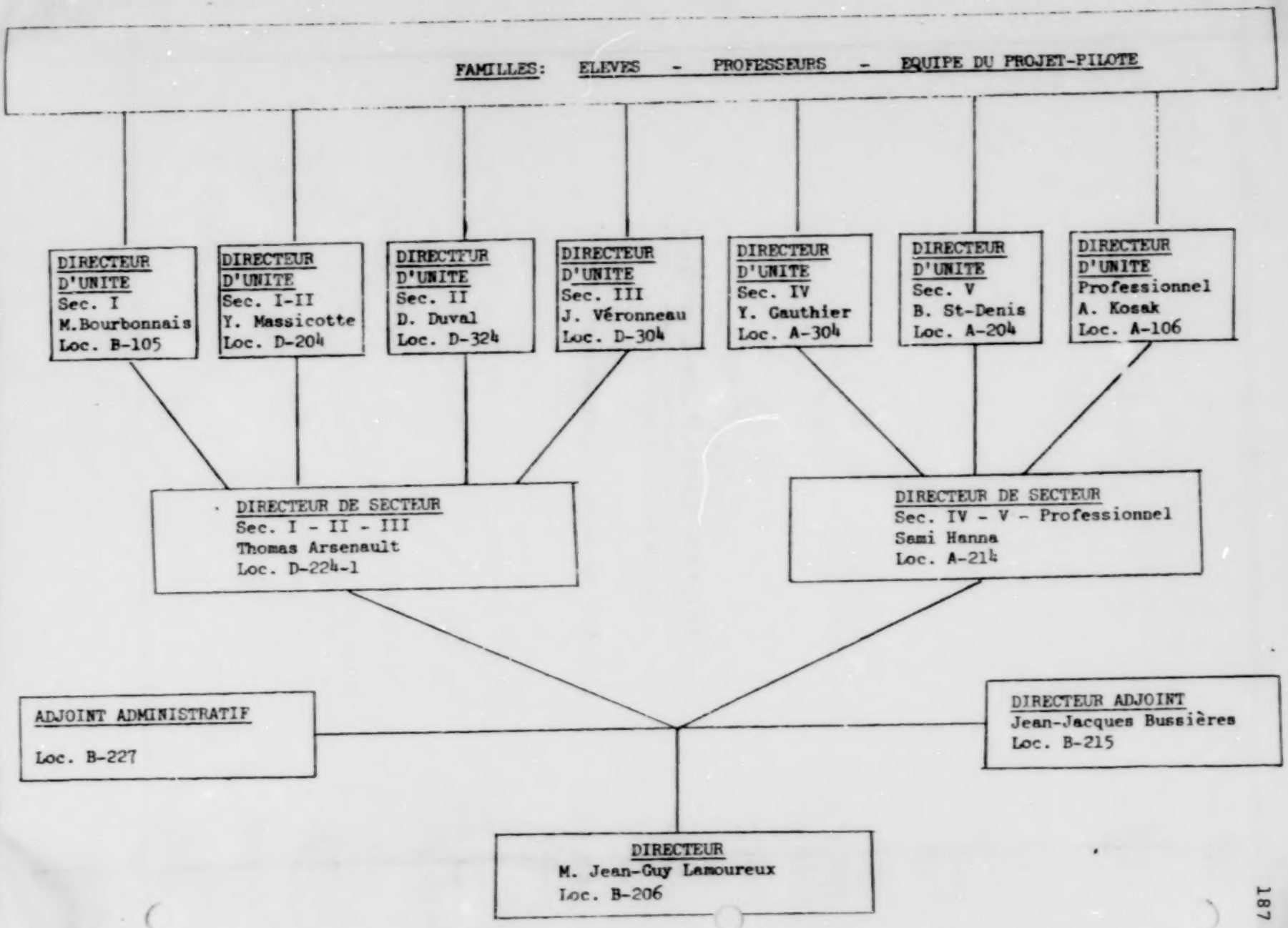
- Des périodes d'activités éducatives dont l'enrichissement ou la récupération sont prévues à l'horaire régulier de l'étudiant.

- L'encadrement de l'étudiant est assuré par tout le personnel de l'école et particulièrement par les professeurs de la famille à laquelle il appartient (120 à 150 élèves).

- La formation civique (ou le sens civique) est une des préoccupations principales du projet de l'école.

- Le complexe sportif complète le développement intellectuel et physique de l'élève.

ORGANIGRAMME DE L'ECOLE


FAMILLES: ELEVES - PROFESSEURS - EQUIPE DU PROJET-PILOTE
DIRECTEUR D'UNITE
Sec. I
M.Bourbonnais
Loc. B-105
DIRECTEUR D'UNITE
Sec. I-II
Y. Massicotte
Loc. D-204
DIRECTEUR D'UNITE
Sec. II
D. Duval
Loc. D-324
DIRECTEUR D'UNITE
Sec. III
J. Véronneau
Loc. D-304
DIRECTEUR D'UNITE
Sec. IV
Y. Gauthier
Loc. A-304
DIRECTEUR D'UNITE
Sec. V
B. St-Denis
Loc. A-204
DIRECTEUR D'UNITE
Professionnel
A. Kosak
Loc. A-106
DIRECTEUR DE SECTEUR
Sec. I - II - III
Thomas Arsenault
Loc. D-224-1
DIRECTEUR DE SECTEUR
Sec. IV - V - Professionnel
Sami Hanna
Loc. A-214
ADJOINT ADMINISTRATIF
Loc. B-227
DIRECTEUR ADJOINT
Jean-Jacques Bussières
Loc. B-215
DIRECTEUR
M. Jean-Guy Lamoureux
Loc. B-206

14

ANNEXE -2-

Les moyens d'évaluation

2.1 Fiches d'évaluation en français

FRANCAIS

Sec. I

FICHE D'EVALUATION

Date: _____ Nom: _____

Code: _____

Groupe: _____

1. LECTURE ORALE: qualité: _____

compréhension: _____

substitution: _____

inversion: _____

phonème: _____

2. LECTURE SILENCIEUSE: compréhension

1er texte: _____

_____

2e texte: _____

_____

3. CONNAISSANCES GRAMMATICALES: _____

_____

_____

4. ORTHOGRAPHE:

PHONEMES NON MAITRISES: _____

_____

MELANGE DE LETTRES: _____

_____

APPLICATIONS GRAMMATICALES: _____

_____

5. CALLIGRAPHIE: bonne: _____

mauvaise: _____

6. REDACTION: _____

_____

7. REMARQUES: _____

_____

Date: _____ Nom: _____

Groupe: _____

Pourquoi les singes habitent dans les arbres.

Ecoutez l'histoire du chat sauvage.

Une fois, le chat sauvage passe la journée à la chasse sans rien prendre. Il est fatigué. Il va s'asseoir et se reposer, mais les puces ne le laissent pas tranquille.

Il voit un singe qui passe; il l'appelle: "Singe, viens, je te prie, et cherche mes puces."

Le singe y consent et, tandis qu'il cherche les puces, le chat sauvage s'endort. Alors le singe prend la queue du chat sauvage, l'attache à un arbre et se sauve.

Le chat sauvage s'éveille, il veut s'en aller, mais il se trouve que sa queue est attachée à un arbre. Il se donne beaucoup de mal pour se délivrer mais il n'y arrive pas. Il reste là haletant.

Une tortue passe par là. "Je vous prie de délier ma queue," crie le chat sauvage quand il la voit.

"Vous ne me tuerez pas si je vous délivre?" demande la tortue.

"Non, je ne vous ferai rien," répond le chat sauvage.

La tortue le délivre. Le chat sauvage rentre chez lui. Il dit à tous les animaux: "Dans cinq jours, annoncez que je suis mort et que vous viendrez m'enterrer."

Le cinquième jour, le chat sauvage se couche sur le dos, feignant d'être mort. Tous les animaux arrivent et dansent autour de lui. Tout à coup, il s'élance et bondit après le singe. Mais celui-ci saute sur un arbre et s'enfuit.

C'est pourquoi le singe vit dans les arbres et ne descend pas sur le sol. Il a trop peur du chat sauvage.

Blaise Cendrars

Diagnostique de lecture

NOM:.....

Bande:.....

Qualité:	Intonation:	ponctuation:	Liaison:
syllabique	nul	nul	nul
hachurée	passable	passable	passable
hésitant	bon	bon	bon
courante sacc.			
courante			
courante exp.			

Phonèmes.....

Substitutions de mots: souvent ..... occasionnellement..... jamais.

Inversions:.....

.....

COMPREHENSION .....%

1. sujets (2)....
2. rien chassé.....
3. se repose mais puces.....
4. appelle singe-- oui.....
5. chat s'endort, singe attache queue .....
6. au réveil, essaie de se délivrer...
7. tortue qui passe, promesse du chat
8. retour à la maison et demande 5 jours
9. le 5ième jour...
10. raison du singe pour vivre dans les arb.

Remarque:.....

.....

CONCLUSION..... .....

Date: _____ Nom: _____

Groupe: _____

LECTURE

bêche	agriculture
peigne	signe
frison	agenda
bail	charbon
singe	linge
baisser	baiser
anguille	guérir
quérir	boule
barbe	accident
ligne	larme
nom	claire
acclamer	clarté
agriculteur	briser
agonie	colporter
agneau	bal
chaudron	vente
pêche	clamer
beigne	jonquille
frisson	quenouille
fente	geôlier
bibelot	recueil
singe	trouvaille
aiguille	forçat
mon	gerçure

COMPREHENSION DE TEXTE

NOM _____ AGE _____

ECOLE _____

****

L'HIRONDELLE

L'hirondelle passe l'hiver dans les pays chauds. Elle revient dans nos régions dès la fin d'avril. L'hirondelle se nourrit de mouches et d'insectes qu'elle attrape en évoluant dans l'air. Son vol est rapide et gracieux; elle glisse en quelque sorte et plane avec une remarquable aisance. Aux premiers froids de l'automne, les hirondelles se réunissent sur les fils téléphoniques; c'est le signal de leur prochain départ pour des cieux plus doux. Les hirondelles nous sont très utiles, car elles détruisent des quantités d'insectes nuisibles dont il serait difficile de nous débarrasser.

1. Quel signe nous indique le départ prochain des hirondelles?

.....

.....

2. De quoi se nourrit l'hirondelle?

.....

.....

.....

3. Pourquoi les hirondelles sont-elles utiles?

.....

.....

4. Quelles remarques peut-on faire sur le vol de l'hirondelle?

.....

.....

5. Que veut dire l'expression:

en évoluant dans l'air : .....

.....

6. Nomme les deux saisons auxquelles on fait allusion dans le texte et indique les expressions du texte qui justifient ta réponse.

.....

.....

.....

7. Trouve <u>dans le texte</u> le contraire des mots suivants:

a) garder ..... b) utiles .....

c) arrivée ..... e) disperser .....

e) lent .....

Date: _____ Nom: _____

Groupe: _____

LES DEUX RENARDS

Deux renards entrent la nuit par surprise dans un poulailler. Ils étranglent le coq, les poules et les poulets. Après ce carnage, ils apaisent leur faim. L'un, qui est jeune et ardent, veut tout dévorer; l'autre, qui est vieux et avare, veut garder quelques provisions pour l'avenir.

_____.

1. De quoi se nourrit le renard? _____
2. Sous quel nom désigne-t-on les animaux qui se nourrissent de chair?

   _____
3. Comment appelle-t-on: a) le petit du renard? _____.

   b) le petit de la poule? _____
4. Que veut dire: "entrer par surprise"? _____
5. Trouvez dans le texte un nom de la même famille que:

   "carnassier": _____
6. Quel nom donne-t-on à la demeure des coqs et des poules?

   _____
7. Que signifie le mot "étranglent"? _____
8. Quelle différence notez-vous dans le comportement des deux renards après le carnage? _____

   _____
9. Que signifie l'expression: "ils apaisent leur faim"? _____

   _____
10. Changez le mot "avenir" pour un autre de même sens: _____

ORTHOGRAPHE

1.- Ces écureuils ont mangé les noisettes.

2.- Les citrouilles sont bonnes en automne.

3.- Tu as placé les desserts sur ce guéridon.

4.- Il lançait son chandail vert dans le pigeonnier.

5.- Pour accrocher un glaçon au portique de la maison, les enfants grimpent sur cette clôture.

6.- On se doit d'arriver à l'heure à ses cours.

7.- La fauvette accompagnera ses oisillons en bordure du chemin pour les protéger du détestable renard.

Date: _____ Nom: _____

Groupe: _____

ORTHOGRAPHE

c - ç

o - ss

ge - gue

que

gl - cl

gn

ail

euil

ouil

ille

b - d

b - p

f - v

d - t

syllabes inverses

syllabes doubles

on - ont

son - sont

ces - ses

ce - se

er - é

a - à

accord adj.

accord noms

verbes "ent"

verbes "tu"

verbes "il"

accord "participe"

Date: _____ Nom: _____

Groupe: _____

TEST D'ORTHOGRAPHE

gouvernail	gou--ou--v--er--n--ail
aiguisoir	ai--gui--s(z)--oir
vaguelette	va--gue--l--ette
bourgeon	b--our--geon--on
groseille	gr--o--s(z)--eil--eille
jonquille	j--on--qui--ille
pinceau	p--in--c(s)--eau(o)
bleuâtre	bl--eu--â--tre
attention	at--t--en--t(s)--ion
facteur	f--ac--t--eur
réchauffer	ré--ch--au--ff--er(é)
cristal	cr--is--t--al
poignet	p--oi--gn--et(è)
écureuil	é--cu--r--euil
quenouille	que--n--ouil--ouille
boussole	b--ou--ss--o--le
volaille	vo--l--ail--aille
campagnard	c--am--pa--gn--ard
parapluie	pa--ra--pl--uie
jungle	j--un--gle

Date: _____ Nom: _____

Groupe: _____

TEST DE MELANGE DE LETTRES

1.	bouche	b_____	ch_____
2.	collège	c_____	g_____
3.	foi	f_____	
4.	poubelle	p_____	b_____
5.	pompon	p_____	
6.	vérifier	v_____	f_____
7.	fente	f_____	t_____
8.	pois	p_____	
9.	tendresse	t_____	d_____
10.	courage	c_____	g_____
11.	bêche	b_____	ch_____
12.	boudin	b_____	d_____
13.	beigne	b_____	gn_____
14.	guenille	gue_____	
15.	vente	v_____	t_____
16.	bois	b_____	
17.	abricot	b_____	c_____
18.	beige	b_____	g_____
19.	vin	v_____	
20.	raquette	que_____	

EXAMEN DE FRANCAIS

NOM _____ AGE _____

ECOLE _____

****

CONNAISSANCES GRAMMATICALES

1. a) Ecris les voyelles de l'alphabet.

_____

b) Ecris les consonnes de l'alphabet.

_____

2.a) Souligne les noms communs.

L'honnêteté de mon voisin m'a toujours permis de faire des échanges avec lui.

b) Souligne tous les verbes.

Un petit garçon, qui demeure près de la voie ferrée, voulait un jour, regarder le train arrivant à toute vapeur.

c) Souligne les adjectifs.

Ces petits enfants qui jouaient dans ma cour sont repartis en courant.

3. Ecris au féminin

La (coiffeur habile) ..... est la (patron) .....
et l'(ami) ..... de ses employés.

La (gros loup) ..... trop (curieux) .....
eut tombée dans le piège de la (berger sot) .....
..... mais (prudent).....

4. Ecris au pluriel

Lors des (carnaval) ..... d'hiver, les (jeu) .....
se pratiquaient le long des (canal) ..... Bien emmitouflés dans
nos (chandail bleu) ..... on oubliait les
(travail laborieux).....

Les (chaud couvre-lit) ..... de grand-
mère sont pleins de (trou).....

5. Dis si le mot souligné est le verbe "avoir" ou le verbe "être".

J'étais (.....) content. Nous aurons (.....) une belle
température. Ayons (.....) du courage. Elles sont (.....)
en retard. Tu es (.....) renseigné.

6. Ecris le verbe correctement

(Jouer) ..... avec tes compagnons. Aujourd'hui, nous (choisir)
..... nos livres.

Hier, ils (recevoir) ..... un cadeau. Demain, tu (prendre) .....
..... ton rendez-vous chez le dentiste.

Si je (manger, ind. imparfait) ..... un gâteau avant le dîner,
je (recevoir) ..... une punition.

7. Trouve le participe passé des verbes suivants.

Bâtir .....
Obliger .....
Prendre .....
Donner .....
Vouloir .....

8. Trouve pour les mots suivants.

a) Un synonyme: beau .....
b) Un antonyme: riche .....
c) Un mot de la même famille: arme .....
d) Un verbe avec: réponse .....
e) Un nom commun avec: habituer .....

RÉDACTION

NOM _____ AGE _____

ECOLE _____

- MES PROJETS DE VACANCES -

15

2.2 Fiches d'évaluation en mathématiques

FICHE D'EVALUATION

MATHEMATIQUES

NOM: _____ GR: _____

SEC: _____ T.G.A _____ T.L.A. _____

RESULTATS: _____ RETARDS MINEURS _____ CONSIDERABLES _____

_____

PARTIE A: NUMERATION 20

Valeur de position : _____

_____

Ordre croissant ; _____

Décroissant : _____

Symboles (>, <, =) _____

_____

PARTIE B: NOMBRES NATURELS 39

Symboles (+, -, X, ÷) _____

Termes mathématiques _____

ADDITION , soustraction _____

_____

_____

Multiplication, division _____

_____

_____

PARTIE C: NOMBRES RATIONNELS 30

Nombres fractionnaires: _____

Représentation d'une fraction: _____

_____

Réduction _____

_____

Addition, soustraction:

Addition, soustraction: _____

Division, _____

Multiplication, _____

_____

P.P.C.M., P.G.C.D.: _____

Nombres décimaux: _____

Addition, soustraction: _____

Multiplication: _____

Division: _____

PARTIE D: /11

Pourcentage: _____

_____

Système métrique: _____

_____

PARTIE E: /20

Problèmes raisonnés

Solutions des problèmes simples: _____

_____

_____

Problèmes plus complexes: _____

_____

_____

Calcul mental /20

_____

_____

_____

Observations: _____

_____

_____

DATE: _____ NOM: _____

Secondaire: -II- GR: _____

MATHEMATIQUES

Partie "A":

1- Ecris les nombres:

a) 5 dizaines, 6 unités et trois centièmes: _____

b) 8 centaines, 1 dizaine, 6 unités et neuf dixièmes: _____

c) 9 centaines de mille, huit unités et trois millièmes: _____

d) 3 unités de mille, 3 dizaines et 4 unités : _____

e) 1 unité de million, 2 unités de mille et trois unités: _____

2- Place en ordre croissant les nombres suivants:

a) 631 861 361 613 816

_____

b) 10,2 1,2 12,1 11,2 2,1

_____

3- Ecris le signe qui convient (< , =, >)

572 _____ 752 257 _____ 725 7 + 8 _____ 15 - 0

32 - 5 _____ 30 - 7 10,50 _____ 1050

Pour les numéros 4-5-6-7-8, choisir la bonne réponse.

4- Complète cette série de 5 nombres.

36 210, 36 109 36 008, 35 907, _____.

a) 35 806 b) 35 805 c) 35 210 d) 35 808 e) 35 807

5- Voici les nombres suivants:

3 456, 1 338, 6 789, 3 535, 6 897.

Place ces nombres du plus grand au plus petit:

a) 3 535, 3 456, 6 897, 1 338, 6 789,

b) 6 789, 1 338, 6 897, 3 456, 3 535,

c) 6 897, 6 789, 3 535, 3 456, 1 338,

d) 6 789, 6 897, 3 456, 3 535, 1 338,

e) 6 897, 6 789, 3 456, 1 338, 3 535.

6- Trouve la décomposition qui <u>ne convient pas</u> à 7 293.

a) 6 000 + 1 200 + 90 + 3 b) 7 000 + 200 + 80 + 13

c) 7 200 + 200 + 190 + 3 d) 7 000 + 200 + 90 + 3

e) 7 000 + 100 + 190 + 3

7- Trouve le nombre composé de :

60 000 + 400 + 80 + 7.

a) 600 487 b) 60 487 c) 64 087

d) 6 487 e) 64 870

8- Quelle est la valeur du chiffre 7 dans 97 534?

a) sept cents b) soixante-dix mille c) sept mille

d) sept e) sept mille cinq cent trente-quatre

<u>Partie</u> "B": Effectue les calculs sur la feuille:

9- La somme des nombres 106 018, 439 et 312 est...

10- La somme des nombres: 319, 208 et 124 407 est ...

11- Trouve la somme de 5 715, 17 308 et 439

12- Trouve la différence de 9 512 et 6 348.

13- Retranche 17 283 de 85 039.= _____

14- Trouve la différence entre 6 000 et 327

15- Trouve le produit de : 78 et 7 = _____

16- Trouve le produit de: 305 et 25 = _____

17- Trouve le produit de: 1 435 et 673. _____

18- Trouve le quotient de 429 et 8 _____

19- Trouve le quotient de: 470 et 35 _____

20- Trouve le quotient de 10 110 et 100_____

21- Effectue les calculs au verso de la feuille.

a) 41,8 + 5 + 437,929 = _____

b) 140 ÷ 0,46 = _____

c) 160,3 - 0,89 = _____

d) 140 - 19,75 = _____

e) 1,4 X 3,2 = _____

f) 12 X 234,5 = _____

g) 92,60 ÷ 4 = _____

h) 630 ÷ 3,15 = _____

22- Trouve le P.P.C.M. et le P.G.C.D. (P.G.C.F.)

a) 24 40 72 = _____ _____

b) 140 120 = _____ _____

Partie "D"

23- Trouve la valeur des quantités suivantes:

a) 5% de $ 600 = _____

b) 10% de 80 élèves = _____

Parlons métrique:

Parlons métrique:

24- Entoure la bonne unité:

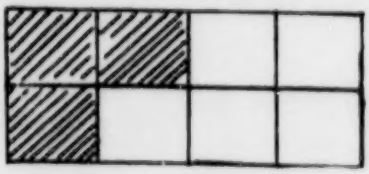
a) unité de longueur: gramme mètre litre

b) unité de capacité: gramme mètre litre

c) unité de masse: gramme mètre litre

Partie "C":

25- Quelle fraction est représentée par la partie hachurée? _____



26- Une des 5 fractions exprimées n'est pas réduite à sa plus simple expression (forme irréductible). Laquelle?

a) $\frac{5}{7}$ b) $\frac{4}{5}$ c) $\frac{3}{8}$ d) $\frac{7}{9}$ e) $\frac{8}{10}$

27- Quelle fraction suggérée est équivalente à $\frac{1}{3}$?

a) $\frac{5}{10}$ b) $\frac{2}{6}$ c) $\frac{3}{9}$ d) $\frac{4}{9}$ e) $\frac{4}{2}$

28- Laquelle des fractions n'est pas équivalente:

$\left\{\frac{2}{6}, \frac{3}{9}, \frac{4}{12}, \frac{6}{24}, \frac{9}{27}\right\}$ Rép: _____

29- Effectue le calcul au verso de la feuille:

a) $\frac{1}{3} + \frac{3}{4} + \frac{5}{6} =$ _____

b) $\frac{1}{8} + \frac{5}{8} =$ _____

c) $2\frac{1}{3} + 1\frac{2}{3} =$ _____

d) $7 + 3\frac{4}{6} =$ _____

29- e) $6\frac{1}{3} + 4\frac{2}{9} =$ _____

f) $\frac{3}{4} - \frac{1}{4} =$ _____

g) $7 - \frac{1}{8} =$ _____

h) $\frac{3}{4} - \frac{2}{3} =$ _____

i) $8\frac{3}{6} - 1\frac{2}{6} =$ _____

j) $7\frac{7}{8} - 2\frac{5}{6} =$ _____

30- a) $\frac{1}{3}$ de 81 = _____

b) $\frac{7}{8} \times \frac{4}{14} =$ _____

c) $\frac{2}{3}$ de 24 = _____

d) $\frac{6}{12} \times \frac{2}{3} =$ _____

e) $\frac{1}{2} \div \frac{1}{4} =$ _____

f) $\frac{1}{3} \div \frac{1}{12} =$ _____

g) $6 \div \frac{2}{3} =$ _____

h) $\frac{2}{5} \div 10 =$ _____

Partie "E"

Effectuer les calculs au verso de la feuille

Résolution de problèmes

31- a) Madame Tremblay se rend à l'épicerie et y achète 6 oranges, 8 pommes et une douzaine de bananes.

Combien a-t-elle acheté de fruits en tout?_____

b) Claude met habituellement 45 minutes pour se rendre à l'école. Ce matin il a mis 65 minutes.

Combien de minutes lui a-t-il fallu de plus de matin? _____

c) Le cyclomoteur de Marc parcourt 30 kilomètres avec 1 litre d'essence.

Combien de kilomètres parcourra-t-il avec 8 litres d'essence?_____

32- a) Dans notre école, il y a 16 classes et 656 élèves.

Combien y a-t-il d'élèves en moyenne par classe? _____

b) J'ai $1.50. J'achète 4 barres de chocolat à $0,30 chacune. Avec l'argent qu'il me reste, combien de gommes pourrais-je acheter à $0,02 chacune? _____

c) Pierre possède $15,69. Jean a $0,87 de moins que Pierre et Jacques $0,28 de plus que Jean.

a) Combien Jean possède-t-il? _____

b) Combien Jacques possède-t-il? _____

c) Combien ont-ils ensemble? _____

33- Compose et résous un problème écrit de ton choix.

FAIT PAR: Guy Gendron
Jeannine Charron, Polyvalente du Mont-Bruno

CALCUL MENTAL

1) 21 - 9 =

2) 28 + 25 =

3) 33 - 18 =

4) 27 - 9 =

5) 36 + 9 =

6) 45 - 26 =

7) 16 + 19 =

8) 65 - 7 =

9) 15 + 41 =

10) 35 + 8 =

11) 7 X 8 =

12) 11 X 12 =

13) 6 X 8 = 48

14) 72 ÷ 9 =

15) 144 ÷ 12 =

16) 100 ÷ 10 X 7 - 10 ÷ 3 =

17) 54 ÷ 6 X 9 + 9 =

18) 8 X 9 ÷ 6 ÷ 3 X 9 =

19) 2 X 0 + 10 + 15 + 20 + 15 =

20) 18 ÷ 2 - 1 ÷ 2 ÷ 2 ÷ 2 =

2.3 Moyens d'investigation

ANALYSE SOMMAIRE DU FONCTIONNEMENT ACADÉMIQUE

Nom de l'élève: _____ Age: _____

Nom du professeur: _____

Date: _____

Matière: _____

Résultat académique: _____

Etape (cumulatif): _____

Capacité de rendement: _____

Intérêt manifesté: _____

Capacité de réalisation: _____
(lenteur-rapidité)

Difficultés particulières: _____

_____

Ses points forts: _____

_____

_____

****

Selon vous ses difficultés proviendraient:

a) D'un manque d'intérêt: 1° face à l'école ☐
2° face à la matière ☐
3° face à moi ☐

b) De ses aptitudes générales à l'apprentissage ☐

c) De troubles neurologiques (dyslexie): ☐

Commentaires: _____

_____

Signature: _____

Polyvalente Mont-Bruno, décembre 1980

GUIDE D'APPRECIATION DU FONCTIONNEMENT ACADEMIQUE

1) Histoire scolaire:

Résultats académiques de l'année antérieure:

points forts: _____ points faibles: _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

2) Elève a-t-il fait des progrès personnels ou est-il en régression?

_____

_____

3) Quelle est la cause des difficultés d'apprentissage?

a) Si non motivation, il y aurait lieu d'approfondir:

- santé physique ☐
- goût personnel ☐
- histoire - famille ☐

Difficulté d'adaptation

- réaction face à l'adulte ☐
- réaction face aux pairs ☐
- réaction face aux code et procédure ☐
- réaction face au contenu de la matière ☐
- réaction face au style d'enseignement ☐

Difficulté d'apprentissage

- concentration, attention ☐
- mémoire ☐
- valorisation de son travail ☐
- raisonnement ☐
- réaction à l'échec ☐
- sens de l'organisation-situé au niveau temps espace ☐
- lenteur intellectuelle ☐

b) Si probl ptitudes générales face à l'apprentissage, y a-t-il eu évaluation ?

Si non, que le tuteur en demande une au conseiller d'orientation. Si oui, il y aurait lieu d'en faire une synthèse que le tuteur distribuerait à l'équipe de formation.

c) Si, troubles neurologiques suspectés il y aurait lieu d'évaluer à l'aide d'un orthopédagogue la pertinence d'une telle possibilité.

FICHE D'OBSERVATION

Nom de l'Étudiant: _____ Activité: _____

A- Comportement face à l'adulte

_____

_____

_____

_____

B- Comportement face à ses pairs

_____

_____

_____

_____

C- Comportement face à sa tâche

Consignes et procédure: _____

_____

_____

_____

D- Apprentissage

_____

_____

_____

_____

Signature de l'observateur: _____ Date: _____

N.B. Notez que des faits positifs et à améliorer.

Si vous avez besoin d'une liste de points de repaire consultez "Observation participante".

Observation participante

Etude de cas

	Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
A. Relation avec l'adulte					
- Recherche-t-il le contact avec l'adulte?	☐	☐	☐	☐	☐
De quelle façon? _____					
_____					
- Parle-t-il à l'adulte?	☐	☐	☐	☐	☐
De quoi? _____					
_____					
- Nécessite-t-il beaucoup d'attention individuelle?	☐	☐	☐	☐	☐
Pourquoi? _____					
_____					
- Accepte-t-il que les réponses à ses demandes ne soient pas immédiates?	☐	☐	☐	☐	☐
Expliquez s.v.p. _____					
_____					
- Demande-t-il si c'est O.K. lorsqu'il travaille?	☐	☐	☐	☐	☐
_____					
_____					

- Adopte-t-il le même comportement selon que l'adulte est près ou loin de lui?

_____

_____

- S'il doit travailler avec un autre adulte qu'avec son professeur habituel, se comporte-t-il de la même façon?

_____

_____

Observation participante

Étude de cas

B. Relation avec les pairs

De quelle sorte de contact établit-il avec les autres élèves?

_____

_____

_____

Parle-t-il aux autres élèves? _____

très rarement	rarement	parfois	souvent	très souvent
☐	☐	☐	☐	☐

_____

De quoi?

_____

_____

Quels sont ses amis? Genre d'élèves?

_____

_____

Parvient-il à s'organiser seul ou avec d'autres, durant les périodes de temps libres en classe?

_____

très rarement	rarement	parfois	souvent	très souvent
☐	☐	☐	☐	☐

_____

Comment se comporte-t-il dans le groupe?

_____

_____

Comportement face à sa tâche

C. Consignes et procédures

	très souvent	souvent	parfois	rarement	très rarement
Il s'absente	☐	☐	☐	☐	☐
Il est en retard					

A l'arrivée au local

- Quelle attitude adopte-t-il?

_____

_____

_____

- De quelle façon entreprend-il les activités?

_____

_____

_____

Aux activités:

- Parvient-il à se mettre immédiatement au travail?

	très rarement	rarement	parfois	souvent	très souvent
_____	☐	☐	☐	☐	☐

_____

- Quelles difficultés rencontre-t-il?

_____

_____

Consignes et procédures (suite)

Il accepte de suivre les démarches ou les consignes proposées

très rarement ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ très souvent ☐

Expliquez s.v.p. _____

_____

_____

Devant un objectif simple, sait-il trouver les moyens adéquats pour y parvenir

très rarement ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ très souvent ☐

Expliquez s.v.p. _____

_____

_____

S'arrête-t-il facilement de travailler lorsque l'activité est terminée

très rarement ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ très souvent ☐

_____

_____

Complète-t-il ses travaux dans le temps prévu

très rarement ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ très souvent ☐

Expliquez s.v.p. _____

_____

_____

Observation participante

Etude de cas

D. Apprentissage

- Combien de temps parvient-il à se concentrer sur une tâche?

_____

- Se rend-il compte des erreurs ou des échecs qu'il peut faire dans ses travaux?

_____

- Comment réagit-il devant une erreur ou un échec?

_____

_____

- Accorde-t-il une certaine importance à ce qu'il fait?

_____

_____

_____

- Comment réagit-il face à l'obtention de ses résultats?

_____

_____

_____

- Lui arrive-t-il de détruire ses travaux? ex: déchirer, salir, barbouiller, etc...

_____

_____

Observation durant la période du dîner
et/ou la période d'activités parascolaires

B. Relation avec les pairs

- Comment s'occupe-t-il? _____
- s'isole _____
- se bat _____
- agace les autres _____
- joue avec le groupe _____
- respecte les règles du jeu _____
- autre _____
- Quel rôle joue-t-il dans le groupe? _____

Remarques: _____

_____

_____

_____

IMPLICATION DES PARENTS

1. Quelle sorte de communication as-tu eu avec les parents de cet élève?

   . Rencontre à l'école _____
   . Rencontre au domicile des parents _____
   . Appel téléphonique _____
   . Aucune communication _____
   . Lettre _____

2. Si tu as eu une forme ou l'autre de communication, ces parents ont-ils montré le désir de collaborer avec toi?

   . Oui _____
   . Plus ou moins _____
   . Aucunement _____

3. S'ils ont manifesté un certain désir de collaborer avec toi, collaborent-ils vraiment?

   . Beaucoup _____
   . Un peu _____
   . Aucunement _____
   . Je ne pourrais le dire _____

4. Dans ta ou tes communications, ces parents te sont apparus comment?

   . Bons éducateurs _____
   . Agités - nerveux _____
   . Calmes _____
   . Maîtres de la situation _____
   . Dépassés par la situation _____
   . Sans problème particulier _____
   . Foyer plein de problèmes _____
   . Surprotecteurs _____
   . Rien à signaler _____
   . Autre, précisez _____

DISCUSSION DE CAS Date: _____

Intervenants présents:

_____

_____

_____

Retour sur les interventions précédentes:

_____

_____

_____

Données du problème:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Interventions proposées:

_____

_____

_____

_____

_____

Tuteur: _____

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS

But

Cette grille vise à connaître, le plus directement possible, la conduite d'un élève afin de l'aider dans son fonctionnement scolaire.

Vous êtes priés de répondre aux questions ci-jointes en vous basant uniquement sur les faits observables.

Appréciation

Les réponses se situent sur une échelle de cinq degrés: très rarement, rarement, parfois, souvent, très souvent.

Pour vous donner une idée comment cocher sur la grille, nous vous apportons un exemple: "il se met au travail tout seul" si votre élève se met au travail tout seul

environ:	0 à 15%	vous cochez	très rarement
	15 à 35%	vous cochez	rarement
	35 à 65%	vous cochez	parfois
	65 à 85%	vous cochez	souvent
	85 à 100%	vous cochez	très souvent

Renseignements

Nom du professeur: _____ Date d'observation: _____

Matière enseignée: _____

Nom de l'élève: _____ Classe:(1)

(1) remplir par l'administration

N.B. Nous tenons à vous exprimer notre gratitude de vouloir participer à cette observation, et en même temps nous vous félicitons d'être dans le nombre des professeurs qui ne ménagent pas leurs efforts pour apporter le maximum aux étudiants.

Pour de plus amples informations ou des remarques concernant cette grille, vous êtes priés de vous adresser à l'équipe du projet pilote.

			TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
1. Scolarité							
1.1 Acceptation							
1.1.1	Il se conforme aux règlements établis par la classe et/ou de l'école.	0					
1.1.2	Il se met au travail seul.	0					
1.1.3	Il respecte les échéanciers.	0					
1.1.4	Il accepte les suggestions des autres.	0					
1.1.5	Il passe inaperçu.	4/0					
1.1.6	Il "niaise" (blague, se moque, répète, carricature) pairs et/ou professeurs.	4					
1.1.7	Il dit que tout est injuste à son sujet.	4					
1.1.8	Il demande un support constant pour se maintenir au travail.	4					
1.1.9	Il exécute les consignes des professeurs.	0					
1.1.10	A la remarque, il se met en colère (crie, tape etc...)	4					
1.1.11	Il accepte l'aide des professeurs.	0					
1.1.12	Il accepte l'aide de ses pairs.	0					
	Total ...../48 .....%						
1.2 Participation							
1.2.1	Il soigne ses productions (travaux, décors, etc.).	0					
1.2.2	Il pose des questions.	0					
1.2.3	Il s'intéresse aux différents domaines scolaires et parascolaires.	0					
1.2.4	Il suggère, propose ... des activités, projets, etc. en classe.	0					

			TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
1.2.5	Il demande à discuter les fonctionnements (règles) en classe.	0					
1.2.6	Il dit que les matières académiques ne l'intéressent pas.	4					
1.2.7	Il fait des productions manuelles.	0					
1.2.8	Il pratique les sports.	0					
1.2.9	Après une réussite il exprime sa satisfaction.	0					
1.2.10	Il se met au travail au début des cours.	0					
1.2.11	Il est présent en classe.	0					
1.2.12	Il est en retard.	4					
1.2.13	Ses absences sont motivées.	0					
1.2.14	Il quitte l'école sans permission.	4					
	Total ...../56 .....%						
1.3 Autonomie							
1.3.1	Il se met au travail seul.	0					
1.3.2	Il défend son opinion.	0					
1.3.3	Il s'organise seul pour rattraper le retard scolaire.	0					
1.3.4	Il abandonne s'il ne comprend pas.	4					
1.3.5	Il demande que le professeur soit auprès de lui pour travailler.	4					
1.3.6	Il copie les travaux des autres.	4					

	TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
1.3.7 Il identifie les points à améliorer dans ses travaux. 0					
1.3.8 Il remplit les tâches qui lui sont confiées. 0					
1.3.9 Il s'informe avant d'accomplir une tâche. 0					
1.3.10 Il respecte ses engagements personnels ou suggérés. 0					
1.3.11 Il défend sa famille, son groupe. 0					
Total ...../44....%					

			TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
2.	Affectivité						
2.1	Maîtrise de soi.						
2.1.1	Devant l'échec, il continue son travail.	0					
2.1.2	Il range le matériel utilisé.	0					
2.1.3	Il emploie le mensonge.	4					
2.1.4	Il crie sans provocation.	4					
2.1.5	Il vole du matériel scolaire.	4					
2.1.6	Il verbalise son mécontentement par des jurons.	4					
2.1.7	Il bégaie.	4					
2.1.8	Il détruit le travail accompli lorsqu'il perd patience.	4					
2.1.9	Il tape des pieds et/ou des poings.	4					
2.1.10	Il brise du matériel.	4					
2.1.11	Il se déplace inutilement dans la classe.	4					
2.1.12	Il détruit les travaux des autres.	4					
2.1.13	L'imprévu perturbe son comportement habituel.	4					
2.1.14	Il accapare le professeur à la moindre nouveauté.	4					
	Total ...../48 .....%						
2.2	Concept de soi.						
2.2.1	Pour parler de lui, il utilise des mots qui le valorisent.	0					

			TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
2.2.2	Il parle de ses réalisations personnelles, culturelles, académiques.	0					
2.2.3	Il se soucie de son aspect physique, son corps est propre.	0					
2.2.4	Pour parler de lui, il utilise des mots qui le déprécient.	4					
2.2.5	Il prend la parole devant un groupe.	0					
2.2.6	Il entreprend seul les travaux scolaires.	0					
2.2.7	Il avoue l'erreur quand il l'a commise.	0					
2.2.8	Il évalue verbalement ses actes et propos.	0					
2.2.9	Il participe aux activités parascolaires.	0					
2.2.10	Il dit: "je ne suis pas capable..."	4					
2.2.11	Il s'offre pour une ou des tâches bénévoles.	0					
	Total ...../44....%						

	TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
3. Sociabilité					
3.1 Relation avec les pairs.					
3.1.1 Il propose de l'aide à ses pairs. 0					
3.1.2 Il prend en considération l'opinion des pairs. 0					
3.1.3 Il règle les petites chicanes dont il fait l'objet. 0					
3.1.4 Il se rallie à la majorité. 0					
3.1.5 Il détruit ce qui appartient aux autres. 4					
3.1.6 Il bat ses pairs. 4					
3.1.7 Il menace ses pairs. 4					
3.1.8 Il injure ses pairs. 4					
Total ...../32 .....%					
3.2 Relation avec l'adulte.					
3.2.1 Il critique tout agir et intervention de l'adulte. 4					
3.2.2 Il ridiculise les professeurs. 4					
3.2.3 Il injure les professeurs. 4					
3.2.4 Il menace les professeurs. 4					
3.2.5 Il fait part de ses opinions à l'adulte. 0					
3.2.6 Il prend en considération les opinions de l'adulte. 0					
3.2.7 Il cherche à se réconcilier avec l'adulte lors d'un conflit. 0					
Total ...../28 .....%					

			TRES RAREMENT	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
3.3	Intégration dans le groupe.						
3.3.1	Il est le chef d'une équipe (choisi par ses pairs).	0					
3.3.2	Il travaille en équipe sur la même tâche.	0					
3.3.3	Ses pairs cherchent sa compagnie.	0					
3.3.4	Il apporte des propositions qui sont acceptées par le groupe.	0					
3.3.5	Ses compagnons se portent à sa défense s'il est dans l'embarras.	0					
3.3.6	Il fait rire les autres.	4					
3.3.7	Il se tient à l'écart du groupe.	4					
3.3.8	Ses pairs le font taire dès qu'il veut placer un mot.	4					
3.3.9	Ses pairs l'obligent à se tenir à l'écart.	4					
3.3.10	Il fait peur au groupe.	4					
	Total ...../40 .....%						

Remarques sur l'élève _____

_____

_____

_____

Polyvalente Mont-Brunc, l'équipe du projet pilote
et Josef Brynczka - chercheur - 15.12.1979

SYNTHESE DE LA GRILLE D'OBSERVATION

(Profil d'un élève)

Nom de l'élève: _____ Date d'observation: _____

Dimensions de la grille		Pourcentage de la note à chaque dimension										
		0	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Scolarité	acceptation											
	participation											
	autonomie											
Affectivité	maîtrise de soi											
	concept de soi											
Sociabilité	relation avec pairs											
	relation avec adulte											
	intégration dans le groupe											

17

2.4 Questionnaire

Réaction des professeurs à l'intégration

QUESTIONNAIRE

Le vécu de l'intégration au secondaire

Josef Brynczka
Service de recherche de la C.S.R. de Chambly
à la polyvalente Mont-Bruno
Avril 1981.

Chers collègues,

Le projet-pilote achève sa deuxième année d'existence à notre polyvalente. Nous avons contribué tous, très fort, à son fonctionnement. Actuellement, il est opportun d'évaluer certains de ses aspects.

Avant de concevoir les améliorations nécessaires à effectuer, votre opinion nous est indispensable. Aussi, je vous prie de bien vouloir répondre à ce questionnaire en encerclant les chiffres de votre choix:

Pas du tout/Plutôt non/Plus ou moins/Plutôt oui/Tout à fait
1 2 3 4 5

Vous êtes invités à commenter vos réponses, ajoutez, au besoin, les feuilles supplémentaires.

Veuillez omettre les questions qui ne s'appliquent pas à votre cas.

Les résultats de ce questionnaire seront accessibles dans le rapport final du projet-pilote.

Merci pour votre collaboration.

Amicalement,

Josef Brynczka,
Chercheur

L'enseignement: classe ressource ☐, classe régulière ☐

IMPRESSION GENERALE

	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Ne rien écrire ici
1. Etes-vous d'accord avec l'idéologie de l'intégration des enfants en difficulté aux classes régulières?	1	2	3	4	5	1
2. Etes-vous d'accord avec l'idée d'intégrer les T.G.A. (troubles graves d'apprentissage) dans des classes régulières?	1	2	3	4	5	2
3. Etes-vous pour l'intégration des M.S.A. (mésadaptés socio-affectifs) dans des classes régulières?	1	2	3	4	5	3
4. Est-ce que, selon vous, le système scolaire, tel que vécu à notre polyvalente, favorise l'intégration?	1	2	3	4	5	4
5. A votre avis l'intégration, que nous pratiquons, profite-t-elle aux élèves en difficulté?	1	2	3	4	5	5

Commentez, s.v.p. vos réponses.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

INTEGRATION DES T.G.A.

	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Ne rien écrire ici
6. La présence des élèves T.G.A. dans votre classe vous demande-t-elle une adaptation de votre enseignement?						
1 Oui ☑ 2 Non ☐						6
Si oui, cette adaptation concerne-t-elle:						
le rythme?	1	2	3	4	5	7
les objectifs?	1	2	3	4	5	8
la méthode d'enseignement?	1	2	3	4	5	9
l' évaluation?	1	2	3	4	5	10
Autres, spécifiez: _____						
_____						
_____						
11. La présence des T.G.A. dans des classes régulières dérange-t-elle:						
.le travail d'autres élèves?	1	2	3	4	5	11
.le comportement d'autres élèves?	1	2	3	4	5	12
13. Vous croyez-vous préparés à expliquer les difficultés d'apprentissage?	1	2	3	4	5	13
14. Est-il opportun d'adapter votre enseignement à la clientèle qui est hétérogène tant au niveau des connaissances que de la façon d'apprendre?	1	2	3	4	5	14
15. Aimeriez-vous qu'une personne ressource vous aide à approprier votre enseignement, si besoin est, aux élèves en difficulté d'apprentissage?	1	2	3	4	5	15

	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Ne rien écrire ici
16. Considérez-vous l'intégration des T.G.A. dans vos classes, cette année, comme un succès?	1	2	3	4	5	16/ /
17. Le tutorat vous paraît-il efficace pour aider les T.G.A.?	1	2	3	4	5	17/ /
18. A votre avis, les T.G.A. peuvent-ils poursuivre leur apprentissage dans des approches pédagogiques que vous utilisez?	1	2	3	4	5	18/ /

Commentez, s.v.p. vos réponses.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

INTEGRATION DES M.S.A.

Notre modèle de l'intégration est basé sur le tutorat. Celui-ci est composé de deux instances: le tuteur, responsable des interventions et le Directeur d'unité, responsable des intervenants.

Nous allons tenter l'évaluation de ce modèle.

	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Ne rien écrire ici
19. Est-ce que le tutorat vous semble être un modèle efficace de l'intégration des M.S.A.?	1	2	3	4	5	19/_/
20. Etiez-vous le tuteur des élèves TGA et/ou MSA, cette année? 1 Oui ☐ 2 Non ☐						20/_/
Si non, passez à la question 32.						
21. Pour remplir votre tâche de tuteur, avez-vous eu de l'aide suffisante de la part de:						
. votre Directeur d'unité?	1	2	3	4	5	21/_/
. éducateur spécialisé?	1	2	3	4	5	22/_/
. psycho-éducatrice?	1	2	3	4	5	23/_/
. consultant de l'école?	1	2	3	4	5	24/_/
. professeurs?	1	2	3	4	5	25/_/
. travailleur social?	1	2	3	4	5	26/_/
. Les difficultés les plus importantes pour vous comme tuteur se situent au moment de:						
. l'investigation (connaître l'élève méthodiquement)?	1	2	3	4	5	27/_/
. l'intervention (approprier l'encadrement d'un élève en fonction des données d'investigation)?	1	2	3	4	5	28/_/
. l'évaluation (comparer l'avant et l'après intervention)?	1	2	3	4	5	29/_/
Expliquez, s.v.p.: _____						

	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Ne rien écrire ici
30. Si vous avez eu le recours à l'étude de cas, êtes-vous satisfait de la démarche?	1	2	3	4	5	30/_/
31. Etes-vous satisfaits de votre travail comme tuteur?	1	2	3	4	5	31/_/
32. Vous considérez-vous préparés pour remplir le rôle de tuteur?	1	2	3	4	5	32/_/
33. Notre modèle de tutorat vous satisfait-il?	1	2	3	4	5	33/_/
34. Comme professeur, êtes-vous satisfait du travail des tuteurs?	1	2	3	4	5	34/_/
Donnez des suggestions, s.v.p.:						
_____						
_____						
_____						
_____						
_____						
35. La présence des M.S.A. dans votre classe est-elle néfaste pour:						
. le travail scolaire d'autres élèves?	1	2	3	4	5	35/_/
. le comportement d'autres élèves?	1	2	3	4	5	36/_/
37. L'intégration des M.S.A. vous demande-t-elle de faire plus de:						
. communication interpersonnelle?	1	2	3	4	5	37/_/
. motivation?	1	2	3	4	5	38/_/
. discipline?	1	2	3	4	5	39/_/
Autre, spécifiez, s.v.p.:						
_____						
_____						

	Pas du tout	Plutôt non	Plus ou moins	Plutôt oui	Tout à fait	Ne rien écrire ici
40. Etes-vous satisfait de votre apport pour intégrer les M.S.A.?	1	2	3	4	5	40
41. Considérez-vous l'intégration des M.S.A. cette année comme un succès?	1	2	3	4	5	41
42. La présence de l'éducateur spécialisé dans votre classe pour encadrer des troubles de comportement vous semble-t-elle:						
. nécessaire?	1	2	3	4	5	42
. suffisante?	1	2	3	4	5	43
44. Les interventions de l'éducateur spécialisé sont-elles pertinentes, à votre avis?	1	2	3	4	5	44

Commentaires, s.v.p.:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

18

2.5 Questionnaire

Réaction des élèves à l'intégration

QUESTIONNAIRE A L'ELEVE

Le vécu de l'Integration

Il nous fait plaisir de vous demander votre opinion sur ce que vous vivez dans vos classes.

Vos réponses nous seront très précieuses car elles nous permettront de bien considérer vos besoins.

Ce questionnaire est anonyme.

Vous avez à encercler la réponse qui vous convient le mieux, exemple:

pas vrai du tout	très peu vrai	plus ou moins vrai	assez vrai	tout à fait vrai
1	2	3	4	5

ou sans opinion
s.o.

Je suis au secondaire I ou II

Josef Brynczka
Polyvalente Mont-Bruno
Mai 1981.

	pas vrai du tout	très peu vrai	plus ou moins vrai	assez vrai	tout à fait vrai	sans opinion	rien écrire
1. Je me sens à l'aise à la polyvalente du Mont-Bruno.	1	2	3	4	5	so	1 ☐☐
2. Je n'aime pas l'école, que ce soit celle-là ou une autre.	1	2	3	4	5	so	2 ☐☐
3. Pour bien apprendre, je préfère être dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	3a ☐☐
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	3b ☐☐
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	3c ☐☐
4. Si j'avais le choix, j'aimerais mieux faire du sport dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	4a ☐☐
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	4b ☐☐
5. Pour, moi le climat humain est présent, dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	5a ☐☐
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	5b ☐☐
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	5c ☐☐
6. Je me sens gêné quand un professeur me pose une question dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	6a ☐☐
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	6b ☐☐
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	6c ☐☐
7. Les professeurs adaptent leurs méthodes d'enseignement à mes capacités dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	7a ☐☐
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	7b ☐☐
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	7c ☐☐
8. Les travaux que les professeurs me demandent sont adaptés à mes capacités dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	8a ☐☐
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	8b ☐☐
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	8c ☐☐

	pas vrai du tout	très peu vrai	plus ou moins vrai	assez vrai	tout à fait vrai	sans opinion	rien écrire
9. Les professeurs m'aident à organiser mon travail dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	9a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	9b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	9c
10. Les professeurs se préoccupent de ce qui m'intéresse dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	10a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	10b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	10c
11. Les professeurs m'encouragent dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	11a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	11b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	11c
12. Je me sens à l'aise avec mes professeurs dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	12a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	12b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	12c
13. Les professeurs m'écoutent attentivement dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	13a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	13b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	13c
14. Si j'avais le choix, j'aimerais mieux avoir toutes mes matières dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	14a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	14b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	14c
15. Quand je ne réussis pas, les professeurs m'expliquent les causes de mon échec, dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	15a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	15b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	15c

	pas vrai du tout	très peu vrai	plus ou moins vrai	assez vrai	tout à fait vrai	sans opinion	rien écrire
16. Mes compagnons sont gentils avec moi surtout dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	16a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	16b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	16c
17. J'aimerais apprendre l'anglais dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	17a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	17b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	17c
18. J'ai des amis, surtout dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	18a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	18b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	18c
19. Les compagnons qui m'encouragent, sont surtout dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	19a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	19b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	19c
20. Il m'est facile de me faire accepter par mes compagnons, dans:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	20a
-la classe régulière de 30	1	2	3	4	5	so	20b
-l'aire de 60	1	2	3	4	5	so	20c
21. Je préfère collaborer avec mes compagnons de:							
-la classe de récupération	1	2	3	4	5	so	21a
-la classe régulière	1	2	3	4	5	so	21b
22. Puisque j'ai des difficultés d'apprentissage, je préfère être dans une classe à part.	1	2	3	4	5	so	22

2.6 Sociogramme

19

QUESTIONNAIRE SOCIOMETRIQUE

SUJET: .....

CLASSE: .....

DATE: .....

1. Avec qui dans ta classe, aimerais-tu mieux travailler en anglais? _____

   Avec qui d'autre? _____

2. Avec qui dans ta classe, n'aimerais-tu pas travailler en anglais? _____

   Avec qui d'autre? _____

3. Avec qui dans ta classe, aimerais-tu pratiquer un sport? _____

   Avec qui d'autre? _____

4. Avec qui dans ta classe, n'aimerais-tu pas pratiquer un sport? _____

   Avec qui d'autre? _____

5. Qui de ta classe, inviterais-tu à la maison pour une soirée? _____

   Qui encore? _____

6. Qui de ta classe, n'inviterais-tu pas à la maison pour une soirée? _____

   Qui encore? _____

ANNEXE -3-

Equipe pluridisciplinaire

EQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE

Notre fonctionnement pédagogique actuel semble être centré sur le travail d'équipe.

Voilà la composition possible d'une équipe.

Intervenants quotidiens	Directeur d'unité Tuteur, éducateur, professeurs
Intervenants occasionnels	Psychologue, c.o., psycho-éduc., orthopédagogue, travailleur soc., animat. de past., etc...

Une équipe autant diversifiée soit-elle doit aboutir à une approche globale d'intervention, si elle veut être efficace et respectueuse de l'unité de la personne.

Pour arriver à une telle approche, l'équipe doit dépasser le stade du conglomérat des individus et constituer un groupe fonctionnel.

L'équipe multidisciplinaire devient une équipe fonctionnelle grâce aux: 1. communications positives
2. actions coordonnées.

Chaque équipe, ayant sa dynamique de travail et son style de vie, réalise le niveau 1 et 2 à sa manière. Pourtant, il y a des dangers qui guettent n'importe quel groupe de travail. Connaître ces dangers, c'est les combattre. Quels sont-ils?

1. Communications positives

Les dangers proviennent de:

1.1 différences du langage de différents professionnels;

1.2 différents objectifs poursuivis;

1.3 différentes conceptions de l'éducation, de la personnalité et des valeurs;

1.4 craintes (menaces) ressenties dans un groupe. Ceci aboutit à:

1.4.1 abandon des relations

1.4.2 négation du problème

1.4.3 fuite de l'échec

1.4.4 rejet de la responsabilité sur l'autre

1.5 camaraderie trop poussée - conception sentimentale du groupe.

2. Actions coordonnées

Les difficultés proviennent de:

2.1 rivalité

2.1.1 empiètement sur le territoire

2.1.2 désir latent de dominer

2.2 besoin de relations privilégiées (unique) (si moins bonne, tendance à se retirer au lieu d'être complémentaire)

2.3 attitude face aux techniques

2.3.1 attitude passionnelle (négation des techniques), (connaître l'autre exige se connaître soi-même)

2.3.2 attitude "techniciste" (froideur), (étiquetage).

Le pivot de l'équipe est l'animateur. En simplifiant à l'outrance le danger de ce côté, il fart rappeler les extrêmes:

- l'animateur débonnaire,
  ne stimule pas l'évolution de l'équipe;
- l'animateur autoritaire,
  empêche l'initiative et l'organisation de l'équipe.

Josef Brynczka

Pour: Polyvalente Mont-Bruno

Le 21 septembre, 1980